



**MARIA DO CÉU ESTRATÉGIAS TRANSVERSAIS DE COMPREENSÃO
FIDALGO DOS SANTOS NA LEITURA.
RODRIGUES**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2011

MARIA DO CÉU FIDALGO DOS SANTOS RODRIGUES
ESTRATÉGIAS TRANSVERSAIS DE COMPREENSÃO NA LEITURA.
UM ESTUDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática área de especialização em Línguas para Educadores de Infância e Professores 1º/2º CEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

dedicatória

Dedico este trabalho à minha família e a todos os que me apoiaram.

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Rui Marques Vieira
professor coordenador da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio
Professor associado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Manuela de Sá, pela abertura de espírito revelada desde a primeira reunião, por ter sido incansável na sua dedicação, disponibilidade, humor, apoio humano, científico, nas suas leituras minuciosas e nas suas críticas e sugestões fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Pela amizade e por ter permitido que o Céu continuasse a ser maior que a terra.

Ao meu marido, Armando, pelo seu silêncio compreensivo perante a minha actividade e pelo apoio que me prestou.

Aos meus filhos que me foram acompanhando. Ao meu Simão pela sua tolerância e carinho. Um dia ler-te-ei esta “história”, ficou prometido. Ao meu Afonso que se desenvolveu e nasceu ao ouvir esta “história” no seu coraçãozito.

Aos meus pais, pela compreensão e apoio ao longo destes anos e pelo seu exemplo de trabalho.

À minha amiga Bitá, pelo apoio demonstrado, pelo seu profissionalismo e pelo apoio nos bons e maus momentos, pela amizade.

Aos meus alunos que me fizeram querer saber mais para os ajudar e desenvolver.

A todos os “outros” que através da amizade me incentivaram e me apoiaram.

palavras-chave

Abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, Compreensão na leitura, Estratégias de leitura, 1º Ciclo do Ensino Básico

resumo

O presente estudo visava determinar o contributo que o recurso a estratégias de leitura transversais poderá dar para um melhor desempenho de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico em compreensão da leitura em vários domínios do saber.

Com esta finalidade, procedeu-se à conceção e implementação de uma intervenção didática centrada no recurso a estratégias relacionadas com a formulação de hipóteses antes da leitura, a obtenção de informação durante a leitura e a confirmação/infirmação de hipóteses formuladas após a leitura.

Foram também propostas tarefas que implicavam o uso da informação recolhida com diversas finalidades. As atividades previstas diziam respeito às áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Foram recolhidos dados relativos ao desempenho dos alunos nas duas áreas curriculares disciplinares, nos dois momentos da intervenção didática.

A análise de conteúdo destes dados e a comparação dos resultados permitiu concluir que os alunos registaram melhoria em termos de compreensão na leitura, em diversos níveis, mas continuavam a revelar dificuldades na identificação das ideias principais dos textos lidos. Paralelamente, constatou-se que a existência de conhecimentos prévios que é possível mobilizar influencia bastante o sucesso no recurso a estas estratégias de leitura.

Keywords

Transversal approach of the teaching/learning of the mother tongue, Reading comprehension, Reading strategies, Primary school

Abstract

The foreseen study aimed to determine the role that the use of certain reading strategies could play in developing skills in reading comprehension in primary school students concerning various content areas.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention focused on tasks involving the use of certain reading strategies: producing strategies before reading, gathering information while reading and validating the hypotheses after reading. This intervention also included tasks promoting the use of knowledge gathered through reading with several purposes. This intervention concerned two content areas: mother tongue and sciences. We collected data on the performance of the primary school students that took part in this experiment, through the activities included in the didactic intervention.

The content analysis of these data revealed that students revealed that the students had improved in reading comprehension, but still had some problems concerning the identification of main ideas in the texts. In parallel, we observed that previous knowledge on the subject played a main role on the use of these reading strategies.

Mots-clés

Approche transversale de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle, Compréhension écrite. Stratégie de lecture, École primaire

Résumé

Cette étude avait pour but d'identifier le rôle joué par le recours à certaines stratégies de lecture dans le développement de compétences en compréhension écrite dans différents domaines du savoir.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique comprenant des tâches demandant le recours à certaines stratégies de lecture : formulation d'hypothèses avant la lecture, recueil d'information pendant la lecture et validations des hypothèses posées après la lecture. L'intervention comprenait aussi des tâches liées à l'usage de l'information recueillie à des fins spécifiques. Ce travail a été fait avec une classe de CE2, dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle et des sciences.

On a recueilli des données concernant la performance des élèves en compréhension écrite, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les élèves avaient amélioré leurs compétences en compréhension écrite à différents niveaux, mais avaient toujours du mal en ce qui concernait l'identification des idées principales des textes. D'autre part, on a constaté que le fait d'avoir davantage de connaissances préalables sur le sujet des textes avait une influence remarquable sur la performance en compréhension écrite.

Índice

Índice de quadros.	.11
--------------------	-----

Introdução **.13**

1. Problemática.	.13
2. Questões de investigação.	.13
3. Objetivos.	.14
4. Fundamentação teórica.	.14
5. Metodologia de investigação.	.14

CAPÍTULO 1 – A transversalidade da Língua Portuguesa e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura **.16**

1.1. Conceito de transversalidade da Língua Portuguesa	.16
1.2. Sua importância no currículo do Ensino Básico	.18
1.3. Implicações no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa	.20
1.4 O lugar da compreensão na leitura	.23
1.5 O ensino/aprendizagem da compreensão na leitura associado à transversalidade da Língua Portuguesa	.25

CAPÍTULO 2 – Finalidades do ensino explícito da compreensão na leitura no 1º ciclo do Ensino Básico **.27**

2.1. Problemas detetados	.27
2.2. Soluções encontradas.	.28

CAPÍTULO 3 – Metodologia de investigação **.30**

3.1. Caracterização do estudo.	.30
3.2. A intervenção didática	.30
3.2.1. Formulação de hipóteses	.31

3.2.2. Obtenção de informação a partir do texto e confirmação/infirmação das hipóteses formuladas . . . . .	.32
3.2.3. Uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica .	.33
3.3. Procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados .	.34
CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação dos dados . . . . .	.35
4.1. Relativos à Língua Portuguesa . . . . .	.35
4.1.1. Formulação de hipóteses antes da leitura do texto . . . . .	.35
4.1.2. Obtenção de informação durante a leitura do texto . . . . .	.38
4.1.3. Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas . . . . .	.40
4.1.4. Uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica .	.41
4.1.5. Principais caraterísticas do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa . . . . .	.43
4.2. Relativos ao Estudo do Meio. . . . .	.44
4.2.1. Formulação de hipóteses antes da leitura do texto . . . . .	.44
4.2.2. Obtenção de informação durante a leitura do texto . . . . .	.48
4.2.3. Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas . . . . .	.50
4.2.4. Uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica .	.52
4.2.5. Principais caraterísticas do desempenho dos alunos em Estudo do Meio .	.56
4.3. Comparação dos desempenhos em Língua Portuguesa e Estudo do Meio .	.57
CAPÍTULO 5 – Conclusões e sugestões . . . . .	.58
5.1. Conclusões. . . . .	.58
5.1.1. Relativos ao desempenho. . . . .	.58
5.2. Sugestões pedagógico-didáticas. . . . .	.59
5.3. Limitações do estudo. . . . .	.61
5.4. Sugestões para outros estudos . . . . .	.61
Bibliografia. . . . .	.62

Anexos

Anexo 1 – Caderno de atividades de Língua Portuguesa

Anexo 2 – Caderno de atividades de Estudo do Meio/Bloco Sistema digestivo

Anexo 3 – Caderno de atividades de Estudo do Meio/Bloco Alimentação saudável

Índice de quadros

Relativos à análise e interpretação dos dados de Língua Portuguesa

Quadro 1 – Hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do conto e sua justificação.37

Quadro 2 – Informação obtida pelos alunos durante a leitura do conto . . .39

Quadro 3 – Confirmação/infirmiação das hipóteses formuladas antes da leitura do conto40

Quadro 4 – Ideias expressas nas bandas desenhadas produzidas em pequeno grupo42

Relativos à análise e interpretação dos dados de Estudo do Meio

Quadro 5 – Hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do primeiro texto e sua justificação/Bloco Sistema digestivo46

Quadro 6 – Hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do segundo texto e sua justificação/Bloco Alimentação saudável47

Quadro 7 – Informação obtida pelos alunos durante a leitura do texto/Bloco Sistema digestivo.49

Quadro 8 – Informação obtida pelos alunos durante a leitura do texto/Bloco Alimentação saudável.49

Quadro 9 – Confirmação/infirmiação das hipóteses formuladas/Bloco Sistema digestivo51

Quadro 10 - Confirmação/infirmiação das hipóteses formuladas/Bloco Alimentação saudável51

Quadro 11 – Desenho e legendagem do Sistema digestivo/Bloco Sistema digestivo52

Quadro 12 – Ideias expressas no texto elaborado individualmente/Bloco Sistema digestivo53

Quadro 13 – Alterações feitas às ementas analisadas e sua justificação/Bloco Alimentação saudável.55

INTRODUÇÃO

1. Problemática

O nosso projeto abordou o tema “Estratégias transversais de compreensão na leitura”.

Surgiu na sequência da observação de dificuldades de compreensão na leitura em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, nível em que leccionamos. De facto, ao longo de mais de uma década de exercício da actividade docente, temos constatado que os alunos manifestam dificuldade em extrair as ideias dos textos lidos na área curricular de Língua Portuguesa e que, conseqüentemente, não conseguem explicitar a informação que deles podem retirar, nem fazer uso dela.

Obviamente, estas dificuldades também afetam a compreensão de textos escritos estudados noutras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e, se não forem atempadamente ultrapassadas, irão certamente prejudicar o desempenho em actividades que envolvam a compreensão na leitura, pela vida fora.

Tendo estas constatações como pano de fundo, incluímos, no estudo que constitui o centro deste projeto, uma intervenção didática que visava envolver os nossos alunos numa série de atividades focadas na compreensão de textos escritos, que os levariam a recorrer a certas estratégias de leitura. Desenvolvemos a nossa intervenção didática nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

2. Questões de investigação

Através do estudo que levámos a cabo, pretendíamos encontrar as respostas possíveis para as seguintes questões:

- Será que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa poderá contribuir para um melhor desempenho com textos de outras áreas do saber?
- Que importância poderemos atribuir ao desenvolvimento de competências em termos de formulação de hipóteses sobre os textos a ler e sua confirmação a partir da exploração dos mesmos para a recolha de informação a utilizar com diversas finalidades

em diferentes contextos?

3. Objetivos

Com o nosso estudo, pretendíamos desenvolver, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, competências em compreensão na leitura que lhes permitissem:

- formular hipóteses sobre os textos a ler,
- confirmar/infirmar essas hipóteses a partir da leitura dos mesmos,
- Fazer uso da informação retirada dos textos para diversas finalidades em áreas curriculares disciplinares com características diferentes.

4. Fundamentação teórica

O estudo que realizámos incidiu sobre a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A fim de o fundamentar teoricamente, tivemos de fazer pesquisa e revisão bibliográfica sobre os seguintes tópicos:

- Conceitos de *transversalidade da língua portuguesa* e de *compreensão na leitura* e relações entre eles;
- Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e sua importância para a formação de leitores proficientes;
- finalidades do ensino explícito da compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico.

5. Metodologia de investigação

No sentido de responder às questões de investigação e cumprir os objetivos por nós formulados, recorremos a uma metodologia do tipo qualitativo: o estudo de caso.

Pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às características do nosso estudo, porque:

- este se centrava num problema complexo e actual (concretamente, a dificuldade em identificar e relacionar entre si as ideias dos textos lidos, o que torna difícil a extração

da informação e o uso dela);

- queríamos limitar a quantidade de dados recolhidos a analisar, devido ao pouco tempo disponível para a sua realização.

Assim, levámos a cabo uma intervenção didática com uma turma do 3º Ano de Escolaridade de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Aveiro, compreendendo 25 alunos. As atividades, centradas no estudo de três textos, foram desenvolvidas nos espaços e tempos consagrados à lecionação das áreas curriculares de Língua portuguesa e Estudo do Meio.

Recolhemos dados relativos ao desempenho dos alunos, a partir de dois cadernos de atividades incluindo tarefas relacionadas com os textos e implicando: i) a formulação de hipóteses, ii) a obtenção de informação e confirmação/infirmação das hipóteses formuladas, iii) também o uso da informação obtida para uma finalidade específica.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu-nos: identificar e caracterizar alterações no desempenho dos alunos, determinar a sua evolução e procurar causas para os fenómenos observados.

Capítulo 1 – Transversalidade da Língua Portuguesa e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

1.1. Conceito de transversalidade da Língua Portuguesa

A regulamentação da Reorganização do Currículo do Ensino Básico promove a abordagem transversal de todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Neste contexto, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é privilegiada. O lugar especial que lhe é atribuído deriva do facto desta ser a principal responsável pelo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e, assim, conduzir ao desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para o sucesso em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda na vida extra-escolar, nomeadamente no contexto profissional.

De facto, “(...) a língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no país. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (Decreto-lei 6/2001).

Deste modo, surge a necessidade de contemplar em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) a transversalidade da Língua Portuguesa. Valadares (2003:13) defende que “(...) tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efectivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projecto colectivo, transversal.”

O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa apresenta, assim, duas vertentes:

- uma primeira, que sublinha o contributo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso nas restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares);

- uma outra que enfatiza o contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o desenvolvimento de competências relacionadas com um adequado domínio da língua portuguesa.

Emília Amor (1993: 9) já alertava para a importância das duas vertentes acima referidas, defendendo que “com efeito se, em princípio, a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das actividades desenvolvidas na aula da respectiva disciplina, é um facto que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagens de índole linguística.”

Esta afirmação especifica o carácter de transversalidade do saber linguístico, na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes.

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40): “Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna.”

Esta citação revela o papel que a Língua Portuguesa tem na promoção do sucesso escolar em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), mas também o papel que as restantes áreas curriculares podem desempenhar no desenvolvimento de competências que garantam um melhor domínio da Língua Portuguesa.

Daqui advém a importância de trabalhar a Língua Portuguesa de forma transversal, pois a transversalidade é essencial para a compreensão da língua, enquanto elemento fundamental do desenvolvimento humano e da sua integração na sociedade.

O papel que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa adquiriu com a reorganização curricular revela a importância que tem como eixo central do currículo, veículo de transmissão de conhecimentos e recetora de aprendizagens significativas para as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), contribuindo também estas para um melhor domínio em Língua Portuguesa.

É essencial que a escola dote os alunos de competências que lhes permitam aceder à informação e, acima de tudo, que estes a consigam compreender e usá-la para a construção de conhecimento e para o usufruto pleno da cidadania.

É tarefa do professor adaptar o currículo aos alunos da sua turma, tendo em conta a realidade sociocultural de cada um e o meio onde a turma está inserida.

1.2. Sua importância no currículo do Ensino Básico

Para demonstrar a importância que a transversalidade da Língua Portuguesa foi adquirindo no currículo do Ensino Básico, no âmbito da reforma educativa em curso, faremos uma breve retrospectiva sobre a legislação relativa a esta temática.

Começamos com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). No artigo 47º, ponto 7, o Ministério da Educação defendia “que o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que as outras componentes curriculares do ensino básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português”. Aqui se delineava o início do desenvolvimento desta temática.

No Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que estabeleceu o quadro de referência da reforma do sistema educativo, valorizou-se o ensino da Língua Portuguesa “como matriz da identidade e como suporte de aquisições múltiplas.” Na introdução do mesmo, o Ministério da Educação referia ainda que se pretendia “imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar.” Este decreto-lei introduz, com mais clareza, a perspectiva de um trabalho transversal e do contributo que todas as áreas curriculares podem dar à Língua Portuguesa. No seu artigo 9º, ponto 3, o Ministério da Educação pretendia que todas as áreas do currículo intervissem no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, nomeadamente no desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português.

Todos nos apercebemos da grande importância que a transversalidade da Língua Portuguesa adquiriu com a promulgação do Decreto-lei nº 6/2001 e todo o processo da Reorganização do Sistema Educativo. A grande aposta é a articulação entre os três ciclos

do Ensino Básico e destes com o Ensino Secundário. Neste documento, o currículo é entendido como o “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.” (Capítulo I – Artigo 2º, Ponto 1). Esta flexibilização do currículo permite às escolas planearem projectos que se adequem ao seu meio circundante e à sua realidade específica. Assim, cada escola deverá elaborar um Projecto Curricular de Escola e, para cada turma, haverá um Projecto Curricular de Turma.

Com este documento, (Decreto-lei 6/2001) são ainda criadas três áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e a Área de Projecto. Têm um cariz transversal e integrador, devendo, portanto, ser desenvolvidas em consonância com todas as áreas curriculares disciplinares. Também estas áreas curriculares não disciplinares são essenciais para o desenvolvimento de competências fundamentais para o domínio da Língua Portuguesa. Carvalho (2006: 28) fundamenta essa relação no facto de que “todos somos falantes dessa língua [a Língua Portuguesa] (seja ela materna ou não), que ela é o nosso principal instrumento de escrita, que é esta mesma que nos rodeia no nosso quotidiano.”

Um outro documento que muito contribuiu para afirmar a necessidade de trabalhar de uma forma transversal no âmbito das diferentes áreas do currículo e que reforçou a dimensão transversal da Língua Portuguesa foi o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), que apresenta todas as competências essenciais a desenvolver ao longo dos três ciclos do Ensino Básico. Neste documento fundamental para o sistema educativo português, o conceito de competência é entendido como o *saber em uso*, “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes” e que visa “activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.” (Ministério da Educação, 2001a:9).

Neste documento, o Ministério da Educação definiu *competências gerais*, a desenvolver em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, ao longo dos

três ciclos do Ensino Básico, e *competências específicas*, a desenvolver em cada área curricular, incluindo a de Língua Portuguesa.

Sublinhando o papel fundamental que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem no desenvolvimento destas competências, o próprio Ministério da Educação definiu alguns modos de operacionalização das mesmas na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (Ministério da Educação, 2001,a:31).

1.3. Implicações no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa

Neste ponto, iremos referir especificamente as implicações da exploração da transversalidade da Língua Portuguesa no respetivo processo de ensino/aprendizagem.

Como já foi referido, a Língua Portuguesa é a língua materna da maioria da população portuguesa. É ainda a língua de acolhimento para muitos indivíduos que não têm o português como língua materna. Ela unifica e é fundamental no usufruto pleno da cidadania. Para além disso é a língua de escolarização, ou seja, a língua de comunicação na Escola. Daí o lugar de destaque que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa ocupa no currículo nacional do Ensino Básico, em que é considerada como o eixo central do currículo.

Segundo Lídia Valadares (2003: 31), “a Língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. Só desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social.”

O Ministério da Educação definiu cinco competências específicas para a área de Língua Portuguesa, a desenvolver em todos os ciclos do Ensino Básico. São elas: a *compreensão oral*, a *expressão oral*, a *leitura*, a *expressão escrita* e o *conhecimento explícito*.

A *compreensão oral* requer que o aluno, além de captar corretamente a mensagem, tenha a capacidade de a compreender, de modo a usar a informação adquirida em contextos adequados. Esta competência é essencial para o sucesso escolar

dos alunos. Uma deficiente compreensão do oral não permite ao aluno apreender a informação contida na mensagem e logo desenvolver a sua aprendizagem. Cabe a todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) contribuírem para o seu desenvolvimento.

Por sua vez, ao desenvolver competências no domínio da *expressão oral*, o aluno estará apto a exprimir-se de acordo com as situações e contextos em que se envolve. Para isso, terá de se familiarizar com os diferentes géneros do oral. Esta competência também é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, dado que o seu desenvolvimento é fulcral para o alcance do sucesso escolar, por parte do aluno. Torna-se imprescindível trabalhar esta competência em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), para que todos os alunos se saibam expressar oralmente, de forma adequada às situações em que interagem. Conjugada com a *compreensão oral*, é a chave da comunicação oral, que desempenha um papel tão importante na escola e em contexto extra-escolar.

Outra competência específica da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é a *compreensão na leitura*. Segundo Inês Sim-Sim (2001: 81), “A leitura (associada à compreensão escrita) implica que o aluno seja capaz de extrair informação do material escrito, qualquer que seja o suporte, o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento.” Esta competência específica, tal como as outras, reveste-se de uma grande importância para o processo de ensino/aprendizagem. Os problemas em leitura levarão o aluno ao insucesso escolar, uma vez que este não conseguirá obter a informação que pretende a partir do material lido. Essa falha de compreensão escrita traduzir-se-á em desconhecimento e fracasso nas aprendizagens. Estas especificidades da leitura fazem dela uma competência com carácter transversal, devendo todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) contribuir para o desenvolvimento da mesma.

A *expressão escrita* – outra competência específica da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa – é entendida como “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e

linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto.” (Ministério da Educação, 2001: 32). Esta competência também se reveste de uma grande importância no alcance do sucesso escolar e está implícita em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nomeadamente no contexto da avaliação.

A última competência específica para a área de Língua Portuguesa definida pelo Ministério da Educação é o *conhecimento explícito da língua*, que consiste na reflexão sobre o funcionamento interno da língua, que permitirá ao aluno progressivamente conhecer e aplicar as regras gramaticais. Também é uma competência fundamental, uma vez que, se o aluno não conhecer estas regras, dificilmente se expressará correctamente (tanto na forma oral, como na escrita), além de ter dificuldade em compreender mensagens orais e escritas. Deve igualmente ser desenvolvida em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), embora o seu lugar de eleição seja a área de Língua Portuguesa.

Em suma, as competências específicas definidas para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa têm todas um carácter transversal, devendo ser desenvolvidas em todas as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Daqui advém também a convicção de que a área de Língua Portuguesa é o eixo central do currículo e que o insucesso escolar decorre, em boa parte, do mau desempenho na comunicação – oral ou escrita – em Língua Portuguesa.

Alguns estudos revelam que um dos grandes entraves à operacionalização da transversalidade da Língua portuguesa se deve ao facto de os professores das diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, não cooperarem, isto é, não trabalharem em conjunto. No caso específico do 1º Ciclo do Ensino Básico, há um ponto a favor da operacionalização da transversalidade: o facto de se operar em sistema de monodocência, permitindo que um só professor seja responsável por todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Assim, este tem a possibilidade de planear as suas actividades, procurando articular a Língua Portuguesa com as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Consideramos que muitos professores o fazem, mesmo sem terem um conhecimento alargado desta temática.

1.4. O lugar da compreensão na leitura

Um dos grandes objetivos da escola é desenvolver nos alunos competências no domínio da compreensão na leitura, essenciais para a sua realização em termos profissionais, sociais e culturais, ou seja, para o adequado exercício da cidadania.

Infelizmente, vários estudos sobre a literacia do povo português, relativos quer à população adulta, quer à população a frequentar o Ensino Básico (PISA: 2000, 2003, 2006) e (Benavente et al.,1996), permitiram detetar numerosas e graves lacunas neste domínio, que é urgente colmatar.

Uma das medidas tomadas com este propósito foi a criação do Plano Nacional de Leitura, lançado no início de 2006, que se concretiza num conjunto de estratégias destinadas a promover o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Considera-se que tal contribuirá para o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, dada a íntima relação que existe entre ambos.

São objectivos deste Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação, 2006):

- promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- criar um ambiente social favorável à leitura;
- inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;

- atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Logo, a grande prioridade deste plano prende-se com o desenvolvimento dos níveis de literacia dos portugueses em leitura, até ser possível atingir o nível dos restantes países europeus.

O Plano Nacional de Leitura complementa o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, reforçando a importância dada à Língua Portuguesa (e à área curricular disciplinar do mesmo nome) e à leitura pelo sistema educativo português.

Para auxiliar os docentes, o Plano Nacional de Leitura apresenta obras cuja abordagem na sala de aula é recomendada e que são agrupadas por níveis de dificuldade. A escolha das obras a trabalhar dentre as indicadas cabe à escola e ao professor. O professor deverá apresentar aos seus alunos textos adequados ao seu desenvolvimento.

Na base destas medidas, está a convicção de que um bom desempenho em compreensão na leitura, além de elevar os níveis de literacia, conduzirá o país a um patamar socioeconómico mais favorável para todos os cidadãos, dotando-os de competências fundamentais para fazerem face ao avanço tecnológico e para exercerem plenamente a sua cidadania.

A escola tem um papel a desempenhar neste contexto, pois é necessário que os alunos se sintam bem no universo escolar e adiram às actividades que lhes são propostas. Temos de os ajudar a gostar da escola e esse esforço passa pela planificação de actividades que sejam formativas, mas também lúdicas, ao mesmo tempo que tiram proveito do seu dinamismo.

No que se refere especificamente à compreensão na leitura, é necessário relacionar as actividades propostas aos alunos na escola com as suas vivências extra-escolares. Não podemos continuar a cingir-nos apenas a actividades e textos que nada têm a ver com as suas experiências. Assim, ao mesmo tempo que lhes proporciona novas experiências em compreensão na leitura, a Escola deverá ajudá-los a fazer uma análise crítica das suas experiências de leitura habituais.

1.5. O ensino/aprendizagem da compreensão na leitura associado à transversalidade da Língua portuguesa

Da lista de competências gerais que constam do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a), destacamos duas que consideramos estarem mais directamente relacionadas com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura:

- Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.

Pretende-se que a operacionalização da primeira competência promova a Língua Portuguesa, valorizando-a, quer seja a língua materna do sujeito, quer seja a língua de acolhimento. Pretende-se ainda promover o seu uso adequado às diversas situações de comunicação em que o indivíduo se possa envolver. Cabe à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa levar os alunos a adquirir e desenvolver competências – nomeadamente em compreensão na leitura – que lhes permitam manifestar esta competência geral.

A segunda competência referida implica o recurso a diferentes meios de informação, quer escritos, quer orais.

Note-se que a área de Língua Portuguesa tem um papel fundamental no desenvolvimento desta competência geral, uma vez que é fundamental que o aluno, à saída do Ensino Básico, consiga extrair informação de um texto, apresentado oralmente ou por escrito. Daí o papel fundamental do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, que deve ser aprofundado na área de Língua Portuguesa, mas não pode ser descurado nas restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Obviamente, a transversalidade da Língua portuguesa associada à compreensão na leitura também é contemplada pela operacionalização das competências específicas formuladas para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Tal operacionalização pressupõe que, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que se refere especificamente à compreensão na leitura, o aluno tenha atingido os seguintes níveis de desempenho (Sim-Sim *et al*, 1997):

- ler silenciosamente;
- ler com clareza em voz alta;
- identificar as ideias principais de um texto;
- localizar num texto a informação requerida;
- antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas;
- tomar a iniciativa de ler.

Atingir estes níveis de desempenho implica trabalho a desenvolver pelo professor, que leve a criança a dominar o processo da decifração, de forma a poder centrar-se na construção de sentido a partir do texto.

Além disso, o aluno deverá ter contato com:

- a leitura para obter informação, a situação mais trabalhada na sala de aula, que “tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado com o objectivo de transformar a informação em conhecimento.” (Sim-Sim *et al*, 1997:60);

- a leitura como forma de recreação, uma prática que tem de ser realizada com frequência na sala de aula, para que os alunos desenvolvam efectivamente hábitos de leitura;

- “diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente.” (Sim-Sim *et al*, 1997: 60).

Em suma, pretende-se que, no final da escolaridade obrigatória, o aluno seja um leitor proficiente e crítico.

Capítulo 2 – Finalidades do ensino explícito da compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Problemas detetados

Na sociedade actual, o acesso ao conhecimento é fácil e rápido, mas há que saber seleccionar a informação, organizá-la e tratá-la, para a adaptar às nossas necessidades.

Paradoxalmente, nesta sociedade, que se pretende cada vez mais funcional, deparamo-nos com grandes dificuldades no domínio da literacia, particularmente no que diz respeito à compreensão na leitura.

Como já foi referido, Portugal não constitui exceção à regra e, apesar das medidas tomadas para tentar resolver ou minorar o problema, o país tem ainda um longo caminho a percorrer neste domínio.

Os dados dos estudos relativos à literacia do povo português revelam um panorama complicado. De facto, os relatórios produzidos com base nos resultados do PISA/*Programme for International Student Assessment* (PISA: 2000, 2003, 2006) revelaram alguns melhoramentos nos índices de compreensão leitora, mas continuam a situar-nos abaixo de resultados alcançados por outros países.

Este panorama torna-se dramático, se acrescentarmos que não basta saber ler, mas é necessário ler compreendendo e utilizando a informação lida noutras situações, de uma forma eficaz. A este propósito, Inês Sim-Sim (2004: 17) escreve: “Não se trata já só de ler, mas de aceder criticamente ao conhecimento. E o acesso ao conhecimento e à sua transformação são ‘pedras de toque’ nas mudanças significativas da vida pessoal e coletiva.”

Esta preocupação com os resultados em torno da compreensão na leitura, motivaram também a realização de provas de aferição nacionais, que têm como objetivo fornecer indicadores sobre o desenvolvimento das competências definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001). No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, estas provas são aplicadas aos alunos do 4º Ano de Escolaridade e tiveram início em 2000. Os resultados das provas de aferição permitem contextualizar os dados obtidos através do estudo internacional PISA em relação ao sistema educativo português.

Os resultados das provas de aferição de 2009 revelam que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentam um bom nível de compreensão leitora, no que se refere à compreensão literal. Mas os resultados relativos a outras capacidades – como “identifica factos e opiniões” ou “apreende o sentido global do texto” – são muito menos animadores.

No mais recente levantamento de dados sobre estas provas, feito pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE, 2010:10), salienta-se que “os alunos evidenciam um bom desempenho ao nível do conhecimento explícito da língua e da expressão escrita, mas que permanecem um pouco aquém do que se respeita à compreensão da leitura” (GAVE, 2010: 16).

Na apreciação que o referido gabinete realiza, são fornecidos alguns dados para compreender melhor as dificuldades neste domínio. Por exemplo, “constata-se que os alunos demonstram facilidade em identificar uma informação explícita no texto (o estado de uma personagem) num item de escolha múltipla (item 1.1.). No entanto, quando os alunos são solicitados a identificar uma informação explícita no texto (o que fazia cada personagem...; a que é comparada a personagem...) detetam-se maiores dificuldades (itens 2 e 3), ainda que se trate de transcrição.”

Consequentemente, este departamento do Ministério da Educação recomenda, para o domínio da compreensão na leitura, “a implementação de actividades que favoreçam a identificação de ideias explícitas num texto, nomeadamente através da localização e extracção de informação relevante” (GAVE, 2010: 16).

De acordo com a reflexão feita sobre estes resultados, uma parte do problema decorre do facto de os alunos não estarem a ser familiarizados com determinadas estratégias de leitura. Afinal, essa reflexão demonstrou que os alunos conseguem ter bom desempenho nos aspetos que são trabalhados em sala de aula. É imprescindível reverter esta situação anómala.

2.2. Soluções encontradas

Partindo do princípio de que estes resultados preocupam qualquer professor, também o corpo docente tem de intervir activamente na concepção, implementação e

avaliação de soluções para este problema, que passam certamente pelo recurso a estratégias didáticas mais adequadas.

Os professores que lecionam no 1º Ciclo do Ensino Básico também têm consciência das dificuldades reveladas pelas crianças e sentem que é necessário encontrar novas estratégias de abordagem da leitura neste nível de ensino para ultrapassar as lacunas detetadas.

Para uma melhor compreensão do texto, o aluno deve estar em interação com ele. Jocelyne Giasson (2000: 21) considera a leitura como um processo interativo, em que existem três variáveis fundamentais para que exista compreensão: texto, leitor e contexto. Quanto mais estas variáveis estiverem imbricadas umas nas outras, “melhor” será a compreensão.

Assim, o professor deve mobilizar-se para desenvolver nos seus alunos competências em compreensão na leitura, recorrendo a determinadas estratégias didáticas que tenham em conta a importância destas três componentes e da relação existente entre elas.

Além disso, para compreender um texto – oral ou escrito –, é necessário não só apreender as ideias por ele veiculadas, como também identificar as suas ideias principais e a sua estrutura característica.

Para que a compreensão de textos escritos atinja este nível, é necessário que o trabalho em torno da leitura tenha em conta as três fases do processo:

- pré-leitura, em que o leitor pode formular hipóteses sobre o texto que vai ler, criando expectativas em relação a este, que vão orientar a sua compreensão do mesmo;
- leitura, fase em que o leitor recolhe informação no texto, que lhe permite confirmar ou infirmar as hipóteses previamente formuladas;
- pós-leitura, fase em que o leitor pode sistematizar a informação obtida a partir da leitura do texto, incluindo a confirmação/infirmação de hipóteses.

A compreensão na leitura implica que o leitor se aproprie de informação recolhida nos textos lidos e seja capaz de a usar para finalidades específicas.

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação adotada no nosso estudo, tendo em conta os objetivos para ele formulados e as questões de investigação para as quais se procurava obter respostas.

Apresentamos, igualmente, o contexto em que se desenvolveu esta investigação, a fim de facilitar a compreensão da sua natureza e do seu desenvolvimento metodológico.

3.1. Caracterização do estudo

No sentido de responder às questões de investigação e cumprir os objetivos por nós formulados e tendo em conta limitações de tempo e de meios, recorremos a uma metodologia de estudo de caso.

De acordo com a definição de Yin (citado por Carmo e Ferreira, 1998:216), o estudo de caso é uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, não podendo o investigador exercer controlo sobre os acontecimentos. A partir da análise de dados provenientes de diversas fontes, procura-se responder às questões de investigação formuladas. Ainda na opinião de Bisquerra (1996: 127), permite "(...) estudar um grupo reducido de sujeitos considerado globalmente", pelo que o investigador pode fazer uma análise profunda de um sujeito ou grupo de sujeitos.

Pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às características do nosso estudo, porque:

- este se centrava num problema complexo e atual (concretamente, a dificuldade em identificar e relacionar entre si as ideias dos textos lidos, o que torna difícil a extração da informação e o uso dela);
- queríamos limitar a quantidade de dados recolhidos a analisar, devido ao pouco tempo disponível para a sua realização.

3.2. A intervenção didática

O presente estudo decorreu no ano letivo de 2010/2011 e teve como intervenientes:

- uma turma do 3º Ano de Escolaridade de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Aveiro, constituída por 25 alunos;

- a professora da turma/investigadora neste projeto, que foi responsável pela concepção, implementação e avaliação da intervenção didática.

No âmbito da intervenção didática, a os alunos realizaram atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, promovendo o recurso a determinadas estratégias de leitura: a formulação de hipóteses sobre os textos a ler e a sua confirmação (ou infirmação), durante a leitura e após esta, no âmbito das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, sob a supervisão da professora/investigadora.

A parte da intervenção didática consagrada à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa foi desenvolvida em quatro sessões de trabalho, com recurso ao texto “A revolta das partes do corpo”.

A parte da intervenção didática consagrada à área curricular disciplinar de Estudo do Meio foi desenvolvida em oito sessões de trabalho, divididas em dois blocos.

Numa primeira fase, compreendendo quatro sessões, trabalhámos o Bloco *Sistema digestivo*, com base no texto *Sistema digestivo humano*. Numa segunda fase, que ocupou as restantes sessões, abordámos o Bloco *Alimentação saudável*, com recurso ao texto *Regras de uma alimentação saudável*.

Todas as fases da intervenção didática incluíam tarefas orientadas para o recurso a certas estratégias de leitura, independentemente da área curricular disciplinar a que diziam respeito ou do tema tratado.

3.2.1. Formulação de hipóteses

Assim, todas as fases da intervenção didática começavam por uma tarefa que levava os alunos a formularem hipóteses sobre o texto proposto para estudo, a partir de elementos associados a este. Pretendia-se que ativassem estratégias de previsão e de construção de uma interpretação, sendo isso fundamental para uma eficaz compreensão da leitura.

Para a Língua Portuguesa, foi distribuído a cada aluno um desenho alusivo ao conto “A revolta das partes do corpo”, em relação ao qual foi formulada uma pergunta: “Ao olhar para o desenho, que ideias penso que o texto conterà?”. Os alunos deviam observar o desenho e, noutra folha, registar o tema das hipóteses por si formuladas e os detalhes da imagem em que se tinham apoiado para as formular. Foi necessário explicar várias vezes a atividade aos alunos, pois foram surgindo muitas dúvidas. Este exercício era uma novidade e eles sentiam-se um pouco desconfortáveis por terem de escrever sobre um texto que desconheciam. Foi necessário repetir e pô-los à vontade, dizendo-lhes que todas as hipóteses formuladas sobre o texto seriam aceites.

Para o Estudo do Meio, foi proposto aos alunos que, num primeiro momento, formassem e registassem hipóteses sobre o tema *Sistema digestivo* e, num segundo momento, sobre o tema *Alimentação saudável*. Para a realização destas atividades, foi distribuída a cada aluno uma folha com uma pergunta. Para o Bloco *Sistema digestivo*, propusemos a pergunta: “O que eu sei/penso sobre o sistema digestivo?” Para o bloco *Alimentação saudável*, a pergunta era: “O que eu sei/penso sobre uma alimentação saudável? Os alunos teriam de justificar as hipóteses formuladas.

3.2.2. Obtenção de informação a partir do texto e confirmação/infirmação das hipóteses formuladas

Seguiam-se atividades que tinham por objetivo levar os alunos a tomar conhecimento das ideias veiculadas pelos textos em estudo, que deviam ser lidos, procedendo-se ao registo das ideias identificadas.

No caso da Língua Portuguesa, foi distribuído a cada aluno um conto cujo título era *A revolta das partes do corpo*. Estes fizeram a leitura silenciosa do conto, seguida por uma leitura em voz alta, para uma melhor compreensão e também para procurar, no dicionário, sinónimos para algumas palavras que os desconheciam: por exemplo, *usufruir* e *definhar*. Depois, um aluno fez o reconto, enquanto os outros verificavam se este estava em conformidade com o texto. Foi neste momento que se explicou que cada um deles iria registar as ideias retiradas da leitura e depois compará-las com as hipóteses por si formuladas, para as confirmar ou infirmar.

Para a realização desta atividade, entregou-se a cada aluno uma ficha, onde este deveria registrar as hipóteses que tinha formulado antes da leitura e as ideias retiradas da leitura do texto em estudo. Em seguida, deveria comparar as suas hipóteses com as ideias efetivamente expressas no texto e confirmar ou infirmar as hipóteses por si formuladas, procedendo à respetiva justificação.

Para o Estudo do Meio, pediu-se aos alunos que, após a audição do reconto do texto lido, feito por um colega, e com base nas suas notas relativas às ideias identificadas, procedessem individualmente ao preenchimento de uma ficha, onde deveriam registrar a sua versão das ideias veiculadas pelo texto. Cada aluno recebeu uma cópia do texto em questão, para poder relê-la quando quisesse.

De seguida, deveriam comparar as hipóteses por si formuladas antes da leitura do texto com as ideias efetivamente expressas neste, apreendidas durante a sua leitura. Assim, poderiam confirmar as suas hipóteses ou, pelo contrário, infirmá-las.

Este procedimento foi adotado para os dois textos, versando os temas *Sistema digestivo humano* e *Alimentação saudável*.

3.2.3. Uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica

Por último, os alunos deveriam realizar uma tarefa, em que usariam a informação recolhida nos textos estudados para uma finalidade específica.

No caso da Língua Portuguesa, deveriam organizar-se em grupos de cinco elementos e construir uma banda desenhada exprimindo as ideias principais do conto estudado.

Para o Estudo do Meio, na abordagem do Bloco *Alimentação saudável*, foi pedido aos alunos para fazerem um desenho do sistema digestivo, o legendarem e depois redigirem um pequeno texto sobre as suas funções. Na abordagem do Bloco *Alimentação saudável*, foi proposto aos alunos, organizados em grupos, que analisassem uma ementa, determinando se era saudável ou não, a alterassem em função da sua análise e depois justificassem as opções tomadas. De seguida, voltariam a escrever a ementa, devidamente reformulada.

3.3. Procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados

Para respondermos às questões de investigação por nós formuladas, foi necessário recolher dados sobre o desempenho dos alunos, que permitiram:

- avaliar o seu sucesso nas atividades propostas, tendo em conta a adequação dos produtos registados no caderno de atividades às tarefas propostas;
- identificar e caracterizar as competências que as crianças tinham conseguido desenvolver (recorrendo a uma lista de verificação relativa à compreensão na leitura associada à formulação de hipóteses sobre os textos a ler e à sua confirmação ou infirmação durante e após a leitura).

Para as tarefas centradas no uso da informação recolhida em tarefas com finalidades específicas, recolhemos dados que nos permitissem determinar se havia conformidade entre o conhecimento usado e as ideias veiculadas nos textos lidos e estudados em sala de aula.

Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo.

Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados

De seguida, apresentaremos a análise dos dados recolhidos a partir de todas as tarefas realizadas com os alunos ao longo da intervenção didática, centradas na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados a analisar foram recolhidos com base no preenchimento de dois cadernos de atividades, por parte dos alunos: um relativo à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e outro à de Estudo do Meio.

Para apresentar os resultados da análise feita, construímos quadros, que permitem visionar com mais facilidade as competências desenvolvidas pelos alunos que participaram nesta intervenção didática.

4.1. Relativos à Língua Portuguesa

A análise dos dados que se segue centra-se nas respostas dadas pelos alunos no caderno de atividades de Língua Portuguesa, que foi usado durante a primeira parte da intervenção didática.

Este caderno continha quatro atividades que foram desenvolvidas a partir do conto popular “A revolta das partes do corpo”, por nós adaptado e ilustrado.

4.1.1. Formulação de hipóteses antes da leitura do texto

Recordamos que o plano da nossa intervenção didática incluía uma atividade cujo objetivo era levar os alunos a formular hipóteses sobre o texto que iriam ler posteriormente.

No Quadro 1, registámos as hipóteses formuladas pelos alunos a partir da imagem fornecida e os detalhes da mesma em que as crianças se apoiaram para as produzir.

Temas indicados	N.º de ocorrências	%	Detalhes da imagem referidos
Aparelho digestivo	2	7,1	<p><i>"Trata do sistema digestivo porque tem os órgãos do sistema digestivo."</i></p> <p><i>"Trata-se do sistema digestivo por causa das várias partes e porque o menino respira, pensa, ouve e mexe-se."</i></p>
Corpo humano	16	57,1	<p><i>"Trata-se do corpo humano que é mágico, que consegue tirar o seu aparelho digestivo e colocar os ossos à mostra"</i></p> <p><i>"Sobre o corpo humano porque tem alguns sistemas, falará do cérebro, ossos e maçã."</i></p> <p><i>"Fala do corpo humano, deve falar de um braço do menino que se desmonta e dos órgãos porque o desenho é de um corpo humano."</i></p> <p><i>"Fala do corpo humano, alimentação, estômago e sobre os ossos porque o desenho tem quase tudo do corpo humano."</i></p> <p><i>"Falará sobre o corpo humano porque a imagem tem várias partes do corpo, por exemplo o estômago e o cérebro"</i></p> <p><i>"Trata-se do corpo humano que é mágico, que consegue tirar o seu aparelho digestivo e colocar os ossos à mostra."</i></p> <p><i>"Sobre o corpo humano porque tem alguns sistemas, falará do cérebro, ossos e maçã."</i></p> <p><i>"Fala do corpo humano, deve falar de um braço do menino que se desmonta e dos órgãos porque o desenho é de um corpo humano."</i></p> <p><i>"Fala do corpo humano, alimentação, estômago e sobre os ossos porque o desenho tem quase tudo do corpo humano."</i></p> <p><i>"Trata de um corpo humano de uma pessoa e eu pensei nisso porque no desenho tem um corpo humano."</i></p> <p><i>"Fala do corpo porque o corpo tem todas estas coisas que estão aqui e essas coisas são os ossos, o cérebro e a bexiga."</i></p> <p><i>"Trata de um corpo humano porque no desenho há órgãos."</i></p> <p><i>"Fala sobre o corpo humano porque quando olho para a figura acho que o texto nos fala do corpo humano."</i></p> <p><i>"Corpo humano e outras partes do corpo."</i></p> <p><i>"Corpo humano e dos seus órgãos porque o desenho todos os órgãos e o braço esquerdo desenhado por ossos."</i></p> <p><i>"Trata do tema: o corpo, porque neste desenho tem coisas relacionadas com o corpo por exemplo: o cérebro, os ossos, os pés e muitas mais coisas."</i></p>

Sentidos	4	14,2	<i>"De gostar, dos olhos e da cabeça porque tem a ver com a cabeça."</i> <i>"Falará dos sentidos e da respiração porque na imagem o menino está nu em forma esquelética e a outra forma o menino está normal."</i> <i>"Fala sobre os sentidos porque está desenhado um menino como o corpo humano."</i> <i>"Trata da visão porque os olhos estão mais esticados."</i>
Funções	3	10,8	<i>"Trata de órgãos, da função respiratória e circulatória e do corpo humano porque tem a ver com as várias partes do corpo."</i> <i>"Fala sobre um menino que é o corpo humano constituído por vários sistemas como o sistema circulatório, respiratório, digestivo e o órgão principal do sistema circulatório que é o coração."</i> <i>"Falará dos sentidos e da respiração porque na imagem o menino está nu em forma esquelética e a outra forma o menino está normal."</i>
Outras respostas	3	10,8	<i>"Sobre a maçã e os ossos porque o menino os mostra."</i> <i>"Trata de um senhor que tinha um braço esquerdo esquelético, esse senhor deixou cair uma maçã do seu braço esquerdo. E também parece que tem uma orelha maior que a outra e também tem a esquerda mais grossa."</i> <i>"O menino está a pensar, a dançar e está a deixar cair uma maçã."</i>
Respostas nulas	0	0	
Sem resposta	0	0	
Total	28	100	

Quadro 1 – Hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do conto e sua justificação

Ao observar o quadro, pode-se verificar que:

- só um pequeno número de ocorrências (7,1%) se refere ao sistema digestivo, que seria o tema central do texto estudado com os alunos;
- no entanto, a grande maioria das ocorrências (82,1%) refere-se concretamente a temas relacionados com o corpo humano, as funções que o mantêm em vida e os sistemas que as asseguram.

A leitura do quadro revela-nos também que três respostas encaixavam noutro tema, mas faziam referência ao sistema digestivo. Podemos apresentar como exemplo a seguinte resposta: *"Trata-se do corpo humano que é mágico, que consegue tirar o seu aparelho digestivo e colocar os ossos à mostra."*

É ainda de referir que as justificações apresentadas pelos alunos para as hipóteses formuladas são adequadas, estando diretamente relacionadas com a imagem que lhes foi apresentada.

No entanto, há duas respostas que não fundamentam devidamente as hipóteses avançadas. Uma indica corretamente o tema (o sistema digestivo), mas a justificação refere-se a outros aspetos relacionados com o corpo humano: *“por causa das várias partes e porque o menino respira, pensa, ouve e mexe-se”*. A outra refere o corpo humano como possível tema do texto, mas não justifica de modo nenhum a hipótese avançada: *“Fala sobre o corpo humano porque quando olho para a figura acho que o texto nos fala do corpo humano.”*

Esta atividade não teve o sucesso desejável, pois só uma hipótese diretamente relacionada com o texto foi corretamente justificada. No entanto, na sua maioria, as hipóteses foram bem fundamentadas apesar de atribuírem outros temas ao texto em estudo.

4.1.2. Obtenção de informação durante a leitura do texto

Do plano da nossa intervenção didática, também fazia parte uma atividade, cujo objetivo era promover a recolha de informação durante a leitura do texto. Um aluno voluntariou-se para fazer o reconto e no quadro fomos anotando as ideias surgidas, procurando no texto a informação relativa a essas ideias. Nesta primeira parte da atividade toda a turma participou. Depois foi pedido um exercício idêntico mas individual, cada aluno tinha de tomar notas sobre as ideias veiculadas pelo texto e, a partir da sua leitura e do seu reconto, identificar no texto os enunciados relativos a essas ideias. Cada um recebeu uma cópia do texto, para poder relê-la quando quisesse.

No Quadro 2, registámos informação relativa às ideias que os alunos retiraram do texto e aos enunciados do mesmo em que se apoiaram para as fundamentar.

Ideias retiradas da leitura	Respostas certas		Respostas erradas		Respostas nulas		Sem resposta		Total	
	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
Zanga das restantes partes do corpo com o estômago	19	76	0	0	4	16	2	8	25	100
Greve geral das restantes partes do corpo	10	40	0	0	3	12	12	48	25	100
Consequências da greve geral	10	40	0	0	4	16	11	44	25	100
Importância do estômago para a sobrevivência do organismo humano	20	80	0	0	3	12	2	8	25	100

Quadro 2 – Informação obtida pelos alunos durante a leitura do conto

Observando o Quadro 2, pode-se verificar que há duas ideias principais do conto lido e estudado que foram identificadas pela maioria dos alunos e que dizem respeito à zanga das partes do corpo com o estômago e à importância do estômago. Estas duas ideias correspondem respectivamente ao primeiro e último parágrafo do texto. Pensamos que o facto de cada aluno ter que recontar o texto e depois combinar esse reconto com a informação efectivamente presente no texto, obrigou a que o aluno tivesse que organizar a informação, talvez por isso foi mais fácil para a maioria dos alunos compreender a informação destes dois parágrafos conseguindo extrair a informação.

Reparamos que neste quadro existem duas ideias do texto, greve geral e consequências, em que menos de metade dos alunos acertou (40%). Estas ideias estavam descritas no mesmo parágrafo e talvez por isso e dado que era a primeira vez que estavam a fazer uma atividade de reconto, os alunos tiveram mais dificuldade em reorganizar os elementos informativos e em identificar as ideias expressas neste parágrafo.

Pensamos que estes resultados não muito satisfatórios se devem ao facto de os alunos não estarem habituados a tomar notas a partir da leitura de um texto, nem a fazer recontos oralmente ou por escrito.

Também nos apercebemos de que os alunos não têm como hábito reler o que escrevem, apesar de tal lhes ser recomendado, talvez pensando que, como o trabalho é dirigido ao professor, ele lá estará para o corrigir.

Apesar de os resultados poderem ter sido melhores, pensamos que esta atividade foi uma boa escolha, pois permitiu aos alunos aprenderem um pouco mais fazendo eles próprios, o que promove a sua autonomia e os torna mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

4.1.3. Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas

Incluímos, igualmente, no plano da intervenção didática, uma atividade que permitiria a cada aluno comparar as hipóteses por si formuladas antes da leitura do texto com as ideias efetivamente expressas neste, apreendidas durante a sua leitura e com base no reconto que cada um fez. Assim, poderiam confirmar as suas hipóteses ou, pelo contrário, infirmá-las.

No Quadro 3, apresentamos informação relativa ao sucesso dos alunos na confirmação/infirmação das hipóteses por si formuladas.

Operações realizadas	Nº de ocorrências	%
Confirmação de hipóteses	1	4
Infirmação de hipóteses	22	88
Respostas nulas	1	4
Sem resposta	1	4
Total	25	100

Quadro 3 – Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas antes da leitura do conto

A observação do quadro revela-nos que só um aluno viu a sua hipótese confirmada, durante a leitura do texto em estudo e através do reconto feito após esta. Este aluno justificou corretamente a sua apreciação.

Um outro aluno que, no início da intervenção didática, tinha formulado uma hipótese próxima do tema do texto a ser estudado, mas com uma justificação inadequada, nesta actividade não conseguiu confirmar a sua hipótese.

Constatamos igualmente que a quase totalidade dos alunos (88%) viu as hipóteses por si formuladas não confirmadas durante a leitura do texto e após esta, aquando da realização do reconto do mesmo.

Apresentamos dois exemplos de respostas dadas por estes alunos: *“pensava que falava sobre o aparelho respiratório mas afinal fala sobre o estômago”* e *“pensava que o texto falava de todos os sistemas que existem no nosso corpo mas afinal era sobre uma revolta das diferentes partes do corpo que se chatearam com o estômago”*.

Observamos que alguns alunos referem que o tema do texto é o estômago ou sistema digestivo e outros alunos indicam como tema a revolta das partes do corpo. Pensamos que esta situação aconteceu porque o título do texto era “Revolta das partes o Corpo” e o próprio texto não se focava diretamente no sistema digestivo. É natural que os alunos tenham valorizado mais um aspecto do que o outro e daí fazerem referências diferentes.

Ao realizarem esta tarefa, que implicava que se questionassem sobre as hipóteses anteriormente formuladas, os alunos sentiram a necessidade de reler o texto, para as confirmar ou infirmar e ainda para justificar a apreciação feita, pelo que fizeram um trabalho sistemático à volta do texto. Talvez por isso tenham tido um desempenho positivo relativamente a esta capacidade associada à compreensão na leitura.

4.1.4. Uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica

No plano da intervenção didática, incluímos ainda uma atividade em que era pedido aos alunos que, organizados em grupos, produzissem uma banda desenhada em que fariam uso da informação contida no texto. Foram-lhes dadas indicações sobre como fazer uma banda desenhada.

Para verificarmos se eles tinham ou não sido capazes de usar a informação recolhida no texto estudado para produzir a banda desenhada alusiva a ele, comparamos as ideias principais expressas no texto original com as que constavam da sua produção.

No Quadro 4, apresentamos o levantamento das ideias principais das bandas desenhadas produzidas pelos vários grupos.

Designação dos grupos de trabalho	Ideias expressas na banda desenhada produzida
Grupo 1	As várias partes do corpo queixam-se que fazem o trabalho maior.
	Cada parte do corpo enuncia o que não vai fazer.
	O corpo queixa-se que está a ficar fraco.
	As várias partes do corpo reconhecem que estavam erradas.
	O estômago tem um papel importante.
	As partes do corpo pedem desculpa.
Grupo 2	As várias partes do corpo decidem parar de dar comida ao estômago.
	O estômago queixa-se que tem fome e as partes do corpo dizem: "Bem feito"
	O corpo começou a ficar fraco.
	As várias partes do corpo decidem não trabalhar e fazer greve geral.
	O corpo começa a definhar.
	Os vários órgãos reconhecem que a função do estômago é importante.
Grupo 3	O estômago delicia-se com a comida que recebe.
	Os vários órgãos decidem parar de trabalhar e fazer uma greve.
	O estômago queixa-se que está a ficar fraco e sem comida.
	O corpo começa a definhar.
	Os órgãos reconhecem que a função do estômago é importante.
	Todos os órgãos decidem trabalhar em conjunto.
Grupo 4	As mãos decidem, em primeiro, não dar mais alimentos ao estômago.
	Os outros órgãos concordam em não receber os alimentos.
	O corpo queixa-se que está com fome.
	Os órgãos decidem dar os alimentos e o estômago agradece.
	O corpo fica cheio de força.
	Os órgãos dizem que não se recusam mais a fazer o seu trabalho.
Grupo 5	As várias partes do corpo decidiram parar de trabalhar.
	Os órgãos queixam-se que o estômago goza com eles.
	Os órgãos decidiram fazer um pacto.
	O corpo começa a cair em extrema fraqueza.
	Os órgãos pensam que a função do estômago é importante.
	Os alimentos voltaram a ser reencaminhados para todos os órgãos.

Quadro 4 – Ideias expressas nas bandas desenhadas produzidas em pequeno grupo

Verificamos que todos os grupos conseguiram produzir bandas desenhadas adequadas às ideias expressas no conto, o que nos leva a pensar que os alunos tinham compreendido o texto estudado. Significa isto que os grupos conseguiram representar nas bandas desenhadas produzidas as ideias principais do conto estudado.

No entanto, o Grupo 2 teve alguma dificuldade em organizar entre si essas ideias recolhidas no conto estudado. Repetiu duas ideias (*o corpo começa a ficar fraco* e *o corpo começa a definhar*). Estabeleceu relações pouco coerentes entre algumas das ideias principais do texto estudado: entre estas duas ideias repetidas, acima referidas, fazem alusão à greve das outras partes do corpo contra o estômago, quando deveriam tê-lo feito antes.

O Grupo 5 trocou a ordem das duas primeiras ideias que surgem no texto: deveria ter começado por referir que os órgãos se queixavam do estômago e só depois mencionar a greve.

Pensamos que o bom desempenho dos alunos nesta atividade se deveu à intervenção didática, no decorrer da qual foram sendo introduzidas várias atividades que lhe permitiram uma melhor compreensão na leitura.

Esta tarefa de elaboração da banda desenhada promoveu a construção de novas aprendizagens, foi um factor de mobilização e despoletou um confronto e interação de ideias.

4.1.5. Principais características do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa

De acordo com a intervenção didática realizada, cabe-nos destacar:

1º Na formulação de hipóteses sobre o texto a partir de uma imagem, só um pequeno número de ocorrências (7,1) se refere ao tema central; no entanto, a grande maioria das ocorrências (82,1) faz referência a temas relacionados com o corpo humano.

As justificações dadas pelos alunos às hipóteses formuladas são adequadas e estão relacionadas com a imagem, à exceção de duas respostas.

2º Na obtenção de informação durante a leitura do texto, verificámos que a maioria dos alunos identificou duas ideias principais do texto, correspondendo cada uma delas a um parágrafo do texto. Mesmo assim, constatámos que foi difícil para eles distinguir o essencial do secundário (já que esta tarefa implicava a identificação das ideias principais do texto) e depois localizar as ideias no texto.

3º Na compreensão do texto depois da sua exploração, observámos que o aluno que tinha formulado uma hipótese que coincidia com o tema central do texto estudado

foi capaz de confirmar a sua hipótese e que os restantes alunos que tinham formulado hipóteses plausíveis foram capazes de reconhecer que, embora relacionadas com o tema do texto estudado, estas eram diferentes deste, pelo que não foram confirmadas durante nem após a sua leitura.

4º Na tarefa relativa à utilização das ideias do texto para uma finalidade específica, todos os grupos produziram bandas desenhadas cujas ideias principais estavam adequadas às ideias expressas no texto, apesar de um grupo ter repetido uma ideia principal e outro grupo ter trocado a ordem de uma ideia. Julgamos que esta evolução se deve ao decorrer de toda a intervenção didática, bem como ao trabalho de grupo que serviu para debaterem e esclarecerem ideias. A realização desta atividade exigiu que os alunos compreendessem o texto e seleccionassem o que julgavam ser mais importante ou relevante no conto.

4.2. Relativos ao Estudo do Meio

De seguida, passamos a apresentar a análise dos dados recolhidos a partir das tarefas definidas no caderno de atividades de Estudo do Meio, realizadas durante a segunda parte da intervenção didática.

4.2.1. Formulação de hipóteses antes da leitura do texto

A segunda parte da intervenção didática incluía duas tarefas de formulação de hipóteses, a realizar antes da leitura dos textos nela estudados.

No Quadro 5, registámos a análise das hipóteses formuladas para o primeiro texto estudado, cujo tema se relacionava com o sistema digestivo.

Temas indicados	N.º de ocorrências	%	Justificações dadas
Funcionamento do sistema digestivo	16	64	<p><i>“Quando os alimentos entram pela boca, os dentes trituram a comida e forma o bolo alimentar que vai até ao estômago.”</i></p> <p><i>“Penso que quando levo alimentos à boca eles vão até ao estômago.”</i></p> <p><i>“O que eu penso sobre o sistema digestivo é que depois de comer a comida vai para o estômago.”</i></p> <p><i>“O que eu penso sobre o sistema digestivo é que os alimentos depois de serem bem triturados pelos dentes circulam e o sistema digestivo leva-os até ao estômago.”</i></p> <p><i>“Eu sei que quando entra alimentos na boca vão para o estômago, eu penso que quando entram na boca, os dentes trituram os alimentos para irem para o estômago.”</i></p> <p><i>“Eu penso que quando levo os alimentos à boca, os dentes começam a triturar os alimentos para que eles possam ficar em pedaços pequenos para se puder engolir os alimentos de forma a que vão até ao estômago.”</i></p> <p><i>“Eu penso que o sistema digestivo é quando comemos os alimentos, eles chegam ao sistema digestivo, os alimentos passam pelo estômago e alguns vão direitos às fezes.”</i></p> <p><i>“O sistema digestivo leva toda a comida ao estômago, ela desfaz-se na barriga e depois ela desfaz-se em água e depois vai para a vagina ou para o pénis.”</i></p> <p><i>“O que eu penso é que os alimentos entram pela boca, mastigamos e engolimos depois vai para várias sítios até ao estômago depois a digestão demora três horas e sai pelo rabo em fezes e o que for líquido é pelo pénis.”</i></p> <p><i>“O que eu penso sobre o sistema digestivo é que quando comemos a comida vai ao estômago, de seguida vai para o intestino delgado e depois sai pelo ânus.”</i></p> <p><i>“O que eu penso sobre o sistema digestivo é que ele transporta os alimentos para o estômago.”</i></p> <p><i>“O que eu penso sobre o sistema digestivo é que os alimentos circulam e o sistema digestivo leva-os até ao estômago.”</i></p> <p><i>“O sistema digestivo leva tudo para o estômago e quando leva tudo para a barriga desfaz os alimentos.”</i></p> <p><i>“Eu penso que no sistema digestivo é que quando levamos alimentos à boca, os dentes mastigam, depois engolimos, passam pelo nosso corpo e depois chegam ao sistema digestivo e vão para um órgão que é o estômago.”</i></p> <p><i>“Eu penso que o sistema digestivo é muito importante e tem um órgão principal, o estômago e quando eu como qualquer coisa passa por vários órgãos até chegar ao estômago.”</i></p> <p><i>“É por onde vai a comida, entra pela boca e sai do aparelho digestivo pelo estômago, o órgão principal é o estômago depois do estômago passa para o aparelho urinário.”</i></p>

Constituição do sistema digestivo	5	20	<p><i>“Eu penso que o sistema digestivo fala sobre muita coisa, sobre os órgãos, sobre o estômago e sobre o diagrama.”</i></p> <p><i>“O que eu sei do sistema digestivo é que há a boca, os dentes e o que eu acho é que o sistema digestivo é sobre as partes que temos no corpo.”</i></p> <p><i>“É que o estômago, a boca, o esôfago, o intestino grosso, o intestino fino e o ânus fazem parte dele.”</i></p> <p><i>“O que eu sei sobre o sistema digestivo é que lá tem o fígado, o intestino grosso, o intestino delgado e mais coisas e que sem alimentos não se alimenta e fica fraco e penso que esse sistema é o mais importante do corpo.”</i></p> <p><i>“O que eu sei é que vamos estudar o sistema digestivo e também sei que o aparelho digestivo é importante para o corpo. E eu penso que vai falar sobre o estômago, a boca, a faringe e o esôfago.”</i></p>
Outras respostas	3	12	<p><i>“Penso que os alimentos quando entram para a boca ficam todos sem se ver.”</i></p> <p><i>“O que eu penso sobre o sistema digestivo é que se as partes do corpo não derem alimentos ao estômago, o estômago não se alimenta e depois o corpo cai em extrema fraqueza.”</i></p> <p><i>“Penso que o estômago parece que se mexe parece que me dá uma impressão.”</i></p>
Respostas nulas	1	4	<i>“Eu penso que conheço o sistema respiratório e o sistema inspiração ficam todos sem ele ver é muito cego.”</i>
Sem resposta	0	0	
Total	25	100	

Quadro 5 – Hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do primeiro texto e sua justificação/Bloco Sistema digestivo

Ao observar o quadro, pode-se verificar que:

- a grande maioria das ocorrências (96%) se refere a temas relacionados com o sistema digestivo;

- mais de metade das ocorrências (64%) se refere ao funcionamento do sistema digestivo, que seria o tema central do texto estudado com os alunos.

As justificações apresentadas pelos alunos para as hipóteses formuladas estão adequadas e diretamente relacionadas com o tema apresentado.

No Quadro 6, registámos a análise das hipóteses formuladas para o segundo texto estudado, cujo tema se relacionava com a alimentação saudável.

Temas indicados	N.º de ocorrências	%	Justificação dada
Alimentos saudáveis	24	96	<p>“É que devemos beber muita água e comer alimentos saudáveis como fruta, vegetais e muita sopa.”</p> <p>“É comer alimentos saudáveis como por exemplo o arroz, a carne, o peixe e muito mais.”</p> <p>“É comer alimentos que fazem bem e às vezes beber água sem gás.”</p> <p>“A alimentação saudável dá energia para o corpo por isso devemos comer alimentos saudáveis.”</p> <p>“É comer coisas saudáveis, não é comer fritos nem comer comida demasiada, é comer um pouco de tudo.”</p> <p>“Eu acho que uma alimentação saudável é feita por alimentos saudáveis que vão até ao estômago e depois dá-nos energia para correr e brincar”</p> <p>“Uma alimentação saudável é alimentar-se por legumes, o que é muito importante, e não só.”</p> <p>“Uma alimentação saudável faz bem ao corpo humano, com ela não temos muitas doenças, a roda dos alimentos faz parte dela e a água é muito importante.”</p> <p>“A alimentação deixa-nos ficar saudáveis se comermos alimentos saudáveis.”</p> <p>“Uma alimentação saudável é quando nós comemos legumes e frutos.”</p> <p>“É comer tudo o que está na roda dos alimentos e às vezes comer guloseimas.”</p> <p>“É comer coisas saudáveis, tais como: maçã, pera etc.”</p> <p>“É que não devemos comer coisas que fazem mal como por exemplo: batatas fritas, chocolate. Devemos comer alimentos saudáveis e beber água todos os dias.”</p> <p>“Uma alimentação saudável faz muito bem e é bom.”</p> <p>“Uma alimentação saudável é que temos que comer muitos frutos, beber muita água, comer legumes frescos, peixe e carne.”</p> <p>“É comer muitos alimentos e poucas guloseimas pois não são saudáveis.”</p> <p>“Para fazermos uma alimentação saudável precisamos de beber muita água, precisamos de comer frutos, legumes, carne, peixe cozido, arroz, beber leite e comer cereais ou pão.”</p> <p>“O que eu penso é que nas refeições deve-se comer de tudo o que é saudável”</p> <p>“A alimentação para mim é que faz bem à saúde e ao colesterol, por isso como sandes saudáveis e alimentos.”</p> <p>“Eu sei que não devemos comer chocolate e rebuçados e devemos comer muita fruta e também não devemos comer chupa-chupa e devemos comer muita sopa.”</p> <p>“Uma alimentação saudável é comer vegetais, legumes, saladas, cereais, carnes e muitas mais coisas saudáveis.”</p> <p>“Uma alimentação saudável é comer alimentos que estejam na roda dos alimentos e esses alimentos dão-nos energia.”</p> <p>“O que eu penso sobre uma alimentação saudável é não comer doces e nem guloseimas, só de vez em quando mas na mesma não se deve comer muito.”</p> <p>“Eu penso que uma alimentação saudável é que temos de comer legumes, alguns pães ou cereais naturais, também podemos comer alguns doces (só às vezes) e devemos beber sumos naturais e leite.”</p>
Outras respostas	0	0	
Respostas nulas	1	4	<p>“Eu penso que a alimentação passa da faringe para o esófago, vai ter ao estômago e passa para o ânus em forma de fezes.”</p>
Sem resposta	0	0	
Total	25	100	

Quadro 6 – Hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do segundo texto e sua justificação/Bloco Alimentação saudável

Ao analisarmos o quadro verificamos que os alunos (96%) formulam hipóteses que se aproximam do tema principal do texto estudado.

Temos ainda uma resposta que não se enquadra neste texto estudado, mas no anterior, embora faça referência à alimentação: *“Eu penso que a alimentação passa da faringe para o esófago, vai ter ao estômago e passa para o ânus em forma de fezes.”*

É de realçar o sucesso que os alunos tiveram nas atividades de formulação de hipóteses na parte da intervenção relacionada com a área curricular disciplinar de Estudo do Meio.

Podemos afirmar que os alunos estão a progredir. O seu desempenho na atividade correspondente na parte da intervenção didática centrada na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa foi fraco, mas, entretanto, parecem ter desenvolvido algumas capacidades no que concerne à formulação de hipóteses sobre textos a estudar.

É também de referir o facto deste tema de Estudo do Meio já ter sido trabalhado no ano letivo anterior. Para formular as suas hipóteses, os alunos poderão ter muito simplesmente evocado conhecimento anteriormente adquirido sobre os dois temas a que os textos propostos para estudo se referiam.

4.2.2. Obtenção de informação durante a leitura do texto

No Quadro 7, registamos informação relativa às ideias que os alunos retiraram do primeiro texto estudado que se relacionava com a área curricular disciplinar de Estudo do Meio.

Ideias retiradas da leitura	Respostas certas		Respostas erradas		Respostas nulas		Sem resposta		Total	
	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
A digestão como um conjunto de processos	24	96	0	0	0	0	1	4	25	100
Primeiras transformações dos alimentos em bolo alimentar	25	100	0	0	0	0	0	0	25	100

Passagem do bolo alimentar para o estômago	23	92	0	0	0	0	2	8	25	100
Descrição do estômago	25	100	0	0	0	0	0	0	25	100
Transformação do bolo alimentar em quimo	25	100	0	0	0	0	0	0	25	100
Transformação do quimo em quilo	24	96	0	0	0	0	1	4	25	100
Absorção das substâncias nutritivas e expulsão das substâncias não absorvidas	25	100	0	0	0	0	0	0	25	100

Quadro 7 – Informação obtida pelos alunos durante a leitura do texto/Bloco Sistema digestivo

Observando o quadro apresentado, pode-se verificar que os alunos, na sua maioria, identificaram as ideias principais do texto lido e estudado.

Ideias retiradas da leitura	Respostas certas		Respostas erradas		Respostas nulas		Sem resposta		Total	
	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
Alimentação saudável e equilibrada de acordo com a roda dos alimentos	25	100	0	0	0	0	0	0	25	100
Regras para uma alimentação saudável	25	100	0	0	0	0	0	0	25	100
O processo de transformação dos alimentos passa pelo sistema digestivo	23	92	0	0	0	0	2	8	25	100

Quadro 8 – Informação obtida pelos alunos durante a leitura do texto/Bloco Alimentação saudável

O mesmo acontece, quando observamos este segundo quadro.

Neste sentido, podemos afirmar que os alunos estão a progredir.

Consideramos que esta evolução está relacionada com o trabalho desenvolvido no decurso da intervenção didática. Com efeito, esta atividade sobre o segundo e terceiro textos estudados surgiu no momento em que já tinham sido levadas a cabo diversas atividades orientadas para a compreensão de textos escritos relacionadas com a área

curricular disciplinar de Língua Portuguesa, relativas à formulação de hipóteses antes da leitura do texto, à obtenção de informação durante a sua leitura, à confirmação e infirmação das hipóteses formuladas depois da leitura e ainda ao uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica. Numa perspetiva construtivista, podemos afirmar que as competências que pretendíamos desenvolver estavam a construir-se.

Pensamos que esta evolução positiva relativamente ao início da intervenção se deve também ao facto dos alunos começarem a estar familiarizados com o reconto e assim serem capazes de procurar a informação contida no texto. Acreditamos ainda, que a circunstância de ter sido feito de início o reconto oral permitiu que os alunos apresentassem melhores resultados, já que os levou a organizar as ideias retiradas da sua audição e a aperceberem-se da cronologia dos acontecimentos.

Segundo Giasson (1993: 149): “O facto de terem que recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal. A selecção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreender a história. Além disso, dado que a estratégia do reconto centra a atenção na reestruturação do texto, torna o leitor mais activo.”

O facto de os textos utilizados na parte da intervenção didáctica consagrada à área curricular disciplinar de Estudo do Meio tratarem temas que já tinham sido estudados no ano letivo anterior também nos parece relevante. Os alunos terão podido rentabilizar conhecimentos prévios.

4.2.3. Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas

Na actividade agora em análise, era pedido aos alunos que comparassem as hipóteses por si formuladas antes da leitura do texto com as ideias efetivamente expressas neste, apreendidas durante a sua leitura e com base no reconto que cada um fez. Assim, poderiam confirmar as suas hipóteses ou, pelo contrário, infirmá-las.

No Quadro 9, apresentamos informação relativa ao sucesso dos alunos na confirmação/infirmação das hipóteses formuladas para o primeiro texto a estudar.

Operações realizadas	Nº de ocorrências	%
Confirmação de hipóteses	16	64
Infirmação de hipóteses	8	32
Respostas nulas	1	4
Sem resposta	0	0
Total	25	100

Quadro 9 – Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/Bloco Sistema digestivo

A observação do quadro acima apresentado revela-nos que quase todos os alunos tinham compreendido este texto suficientemente bem, para se mostrarem capazes de confirmar ou infirmar as hipóteses por si formuladas.

No Quadro 10, apresentamos informação relativa ao sucesso dos alunos na confirmação/infirmação das hipóteses formuladas para o segundo texto a estudar.

Operações realizadas	Nº de ocorrências	%
Confirmação de hipóteses	24	96
Infirmação de hipóteses	1	4
Respostas nulas	0	0
Sem resposta	0	0
Total	25	100

Quadro 10 – Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/Bloco Alimentação saudável

Neste caso, o sucesso abrangeu a totalidade dos alunos: todos tinham compreendido este texto suficientemente bem, para se mostrarem capazes de confirmar ou infirmar as hipóteses por si formuladas.

Mais uma vez, constatamos que houve uma evolução muito positiva ao longo desta intervenção didática. Pensamos que este resultado se deve à construção e desenvolvimento de novas aprendizagens, que ocorre à medida que os alunos se vão envolvendo em atividades que os levam a mobilizar diferentes estratégias de leitura.

Sentimos também que o facto de os textos utilizados na parte da intervenção didática consagrada à área curricular disciplinar de Estudo do Meio tratarem temas que já tinham sido estudados no ano letivo anterior pode ter tido algum peso neste sucesso. Como já foi referido, os alunos terão podido rentabilizar conhecimentos prévios.

4.2.4. Uso da informação recolhida no texto para uma finalidade específica

No plano da intervenção didática, incluímos ainda actividades em que os alunos fariam uso da informação contida no texto, para as realizarem.

No Quadro 11, apresentamos os dados relativos à tarefa relacionada com o Bloco Sistema digestivo, recolhidos a partir do desenho alusivo ao sistema digestivo e respetiva legendagem, que cada aluno elaborou.

Elem entos do siste ma digest ivo	Desenho do sistema digestivo				Total		Legenda do sistema digestivo				Total	
	Resposta certa		Sem resposta				Resposta certa		Sem resposta			
	Nº de oco rrên cias	%	Nº de oco rrên cias	%	Nº de oco rrên cias	%	Nº de oco rrên cias	%	Nº de oco rrên cias	%	Nº de ocorrê ncias	%
Boca	23	92	2	8	25	100	22	88	3	12	25	100
Dent es	2	8	23	92	25	100	1	4	24	96	25	100
Língu a	1	4	24	96	25	100	1	4	24	96	25	100
Farin ge	25	100	0	0	25	100	24	96	1	4	25	100
Esófa go	25	100	0	0	25	100	25	100	0	0	25	100
Estô mago	25	100	0	0	25	100	25	100	0	0	25	100
Intest ino delga do	25	100	0	0	25	100	25	100	0	0	25	100
Fígad o	25	100	0	0	25	100	25	100	0	0	25	100
Pâncr eas	21	84	4	16	25	100	21	84	4	16	25	100
Intest ino gross o	25	100	0	0	25	100	24	96	1	4	25	100
Ânus	25	100	0	0	25	100	25	100	0	0	25	100

Quadro 11 – Desenho e legendagem do sistema digestivo/Bloco Sistema digestivo

Observando-se o quadro acima, pode-se verificar que os alunos desenharam e legendaram a maior parte (9) dos elementos do sistema digestivo, à excepção dos dentes

e da língua. Pensamos que estes resultados se deveram à confusão de “*boca*” com “*dentes e língua*”. Provavelmente, os alunos pensaram que identificando a “*boca*” estariam a englobar os outros dois elementos que a constituem, o que justifica este aspeto do seu desempenho.

Pensamos que o sucesso nesta atividade de uso da informação obtida para uma finalidade específica se deve ao trabalho desenvolvido em torno do texto, com base em todas as atividades de compreensão na leitura nele centradas.

No Quadro 12, apresentamos as ideias expressas no texto construído individualmente, onde foi pedido aos alunos que escrevessem sobre as funções do sistema digestivo.

Funções do sistema digestivo	Respostas certas		Respostas erradas		Respostas nulas		Sem resposta		Total	
	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
Transformar os alimentos em bolo alimentar	23	92	0	0	2	8	0	0	25	100
Misturar o bolo alimentar com o suco gástrico formando o quimo	22	88	0	0	2	8	1	4	25	100
Transformar o quimo em quilo	19	76	0	0	2	8	4	16	25	100
Deixar passar as substâncias nutritivas para o sangue	20	80	0	0	2	8	3	12	25	100
Expelir as substâncias que não são absorvidas	22	88	0	0	2	8	1	4	25	100

Quadro 12 – Ideias expressas no texto elaborado individualmente/Bloco Sistema digestivo

A leitura deste quadro revela-nos que as respostas de 2 alunos (8%) relativas a todas as funções do sistema digestivo referidas no texto foram anuladas. Analisando a coluna “sem resposta”, verificamos que entre 4% a 16% dos alunos omitem algumas funções do sistema digestivo. Pensamos que estas falhas se devem ao facto de os alunos

não estarem muito familiarizados com este tipo de tarefas de compreensão na leitura, o que os leva a não sentir a necessidade de mencionar todos os aspetos do texto. Mais uma vez, sentimos que há que realizar um maior trabalho nesta área, para que os alunos estruturam o pensamento de maneira a que reflectam logicamente e compreendam efetivamente o que leem.

Contudo, um grande grupo de alunos realizou esta atividade com sucesso, o que demonstra que começavam a mobilizar os seus conhecimentos e os aplicavam a novas situações. Os textos construídos eram mais elaborados, estruturados e coerentes do que os que estes alunos produziam habitualmente antes da intervenção didática.

Obviamente esta tarefa implicava também a compreensão de novo conhecimento, o que exigia um esforço cognitivo muito maior. Para além de terem que compreender o texto dado sobre o sistema digestivo, tinham que compreender também as funções deste sistema e aliar o conhecimento adquirido à organização do respetivo pensamento por escrito.

No Quadro 13, apresentamos a análise dos produtos de uma outra atividade centrada no uso da informação obtida para realizar uma tarefa com finalidades específicas. Recordamos que, neste caso concreto, era proposto aos alunos, organizados em grupo, que analisassem uma ementa, determinando se era saudável ou não, e justificassem as opções tomadas.

Designação dos grupos de trabalho	Ementas propostas	Elementos alterados	Justificação
Grupo 1	Sopa: alho francês, cenoura e abóbora Prato: pescada frita com batata e salada de alface Sobremesa: laranja	Mudaram a pescada frita para pescada cozida e acrescentaram água como bebida	<i>“A pescada frita faz mal porque tem óleo e o óleo não está na roda dos alimentos nem no texto mas de resto esta ementa está bem porque todos os outros alimentos são saudáveis e aparecem na roda dos alimentos.”</i>
Grupo 2	Sopa: creme de ervilhas, repolho, cenoura e abóbora Prato: arroz de frango malandro com couve lombarda Sobremesa: pêra rocha	Acrescentaram água como bebida	<i>“A nossa ementa é saudável porque tem vários alimentos da roda dos alimentos e tem também maior quantidade de legumes, só falta a água.”</i>
Grupo 3	Sopa: espinafres com grão, cenoura e cebola Prato: carne de porco à jardineira (ervilhas e cenouras) Sobremesa: mousse de chocolate	Mudaram a mousse de chocolate para salada de frutas e acrescentaram limonada como bebida	<i>“Achamos que a salada de fruta tem vitaminas e achamos que a salada de frutas é mais saudável que a mousse, a salada de fruta dá mais energia. Como a mousse não aparece na roda dos alimentos não é saudável, o resto da ementa é saudável porque aparece na roda dos alimentos e a quantidade é respeitada.”</i>
Grupo 4	Sopa: feijão-verde, cenoura e couve-flor Prato: empadão de atum com brócolos cozidos Sobremesa: melão	Acrescentaram água como bebida	<i>“A nossa ementa é saudável porque os alimentos como a cenoura, a couve-flor e os brócolos que têm os mesmos nutrientes, aparecem na roda dos alimentos em maior quantidade. O atum tem outros nutrientes, o feijão e as batatas têm outros nutrientes. A água é importante e faz parte da roda dos alimentos e não aparece nesta ementa.”</i>
Grupo 5	Sopa: couve portuguesa, cenoura e cebola Prato: bacalhau lascado com grão, batata e salada de tomate Sobremesa: uvas pretas	Acrescentaram a água como bebida	<i>“A sopa que está na ementa é saudável porque tem couves, cenoura e cebola. O prato e a sobremesa também têm comida saudável porque estão na roda dos alimentos e tudo tem nutrientes e vitaminas. Os alimentos que estão na roda dos alimentos em maior quantidade são os legumes que aparecem nesta ementa também em maior quantidade que são a couve, a cenoura, a cebola, o grão, a batata e o tomate mas no meio de tudo falta a água que é muito importante.”</i>

Quadro 13 – Alterações feitas às ementas analisadas e sua justificação/Bloco Alimentação saudável

Verificamos que todos os grupos conseguiram justificar as suas escolhas e remetiam essa justificação para a roda dos alimentos, tema abordado no texto lido para este bloco temático.

Temos consciência de que o facto de os alunos terem trabalhado em grupo pode ter contribuído para um maior sucesso nesta tarefa, pois certamente ajudaram-se uns aos outros. Barbeiro (2003: 145) refere que “As soluções encontradas por colegas orientam o aluno no percurso a perseguir, tendo por base o que sabe fazer e o que não será muito distante do ponto em que se encontram os colegas. Esse ponto demonstra que determinados resultados são alcançáveis, a partir do que já sabe, pois os colegas que têm genericamente o mesmo estatuto na aprendizagem alcançaram-nos.”

Também o facto de os textos utilizados na parte da intervenção didáctica consagrada à área curricular disciplinar de Estudo do Meio tratarem temas que já tinham sido estudados no ano letivo anterior pode ter tido algum peso neste sucesso. Como já foi referido, os alunos terão podido rentabilizar conhecimentos prévios.

4.2.5. Principais características do desempenho dos alunos em Estudo do Meio

Tendo analisados os dados recolhidos na segunda parte da intervenção didáctica, centrada na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, constatamos que os alunos evoluíram positivamente.

A maioria das hipóteses formuladas pelos alunos relativamente aos textos propostos era plausível e as justificações por eles apresentadas, adequadas e diretamente relacionadas com o tema referido.

Na sua maioria, os alunos conseguiram identificar as ideias principais dos textos lidos e estudados.

Quase todos os alunos compreenderam os textos propostos suficientemente bem, para serem capazes de confirmar ou infirmar as hipóteses por si formuladas para cada um deles.

Também a maioria dos alunos foi capaz de mobilizar a informação obtida através do estudo dos textos propostos e aplicá-la a novas situações, nas tarefas que tinham esta finalidade.

4.3. Comparação dos desempenhos em Língua Portuguesa e Estudo do Meio

No final da intervenção didática, pudemos constatar que, na globalidade, os alunos foram bem sucedidos nas tarefas que implicavam a formulação de hipóteses, tanto para Língua Portuguesa como para Estudo do Meio.

Na segunda actividade, orientada para a obtenção de informação durante a leitura de um texto, para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, os alunos sentiram dificuldade em discriminar o essencial do secundário e depois a localizar as ideias essenciais no texto. O mesmo não aconteceu para Estudo do Meio, tendo os alunos, na sua maioria, conseguido identificar as ideias principais dos textos lidos e estudados.

Quase todos os alunos foram bem sucedidos na terceira actividade, que incidia sobre a confirmação/infirmação de hipóteses formuladas, tanto para Língua Portuguesa como para Estudo do Meio, porque tinham compreendido os textos propostos suficientemente bem.

Na última atividade, relativa ao uso da informação recolhida no texto estudado para uma finalidade específica, observamos que, nas duas áreas, a maioria dos alunos foi capaz de mobilizar os seus conhecimentos e aplicá-los a novas situações.

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

Podemos agora passar à apresentação das conclusões do nosso estudo, relacionando as observações feitas a partir da análise dos dados com os objetivos definidos para o projeto e as questões de investigação formuladas.

Para tal, relembramos que o estudo realizado tinha, por objetivos desenvolver, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, competências em compreensão na leitura que lhes permitam:

- formular hipóteses sobre os textos a ler,
- confirmar/infirmar essas hipóteses a partir da leitura dos mesmos,
- fazer uso da informação retirada dos textos para diversas finalidades em diversas áreas curriculares disciplinares com características diferentes.

Procurávamos também resposta para as duas questões investigativas:

- Será que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa poderá contribuir para um melhor desempenho com textos de outras áreas do saber?
- Que importância poderemos atribuir ao desenvolvimento de competências em termos de formulação de hipóteses sobre os textos a ler e sua confirmação a partir da exploração dos mesmos para a recolha de informação a utilizar com diversas finalidades em diferentes contextos?

5.1.1. Relativas ao desempenho

Fazendo o balanço final de toda a intervenção didática, realçamos a evolução positiva detetada e justificamo-la pelo fato dos alunos terem desenvolvido determinadas competências a nível da compreensão na leitura e terem conseguido aplicar os conhecimentos em textos de outras áreas do saber. Como Solé (1998:72) refere, “Formar leitores autónomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso quem lê deve ser capaz de (...) questionar o seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.”

Acreditamos, com base na análise de dados, que os alunos fizeram essas aquisições e que conseguiram transpor os conhecimentos desenvolvidos para outros textos de outras áreas do saber, ao nível da compreensão na leitura.

Neste contexto, pensamos que existiu, ainda, um outro elemento que foi de crucial importância para a obtenção destes resultados: o fato de termos recorrido a uma conjugação delineada e premeditada de várias atividades, centradas no recurso a estratégias relacionadas com a formulação de hipóteses antes da leitura, a obtenção de informação durante a leitura e a confirmação/infirmiação de hipóteses formuladas após a leitura e ainda propostas que implicavam o uso da informação recolhida com diversas finalidades. O uso destas estratégias permitiu que os alunos desenvolvessem o seu conhecimento e a sua capacidade de reutilização do mesmo em tarefas centradas na compreensão da leitura.

A análise dos dados relativos ao desempenho inicial e ao desempenho final e a comparação dos resultados obtidos permitiram constatar que, após a intervenção didática, os alunos se sentiam mais à vontade no que dizia respeito à compreensão na leitura, em diversos níveis, mas continuavam a revelar dificuldades na identificação das ideias principais dos textos lidos. Paralelamente, constatou-se que a existência de conhecimentos prévios que é possível mobilizar influencia bastante o sucesso no recurso a estas estratégias de leitura.

5.2. Sugestões pedagógico-didáticas

Ao longo de toda a análise de dados que fizemos e com base na revisão de literatura por nós realizada, fomos reflectindo e questionando-nos sobre o porquê da evolução dos nossos alunos. Foi gratificante perceber que as opções por nós assumidas, aquando da planificação da intervenção didática, surtiram efeito e contribuíram para uma melhoria no desempenho dos alunos em compreensão na leitura, como podemos verificar a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos.

Constatámos que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura deve ter em conta alguns aspetos que passamos a referir de seguida.

Parece-nos necessária uma renovação das práticas, por parte dos docentes, de forma a promoverem efetivamente o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos.

Ao escolher um texto para estudo o professor poderia ter em conta alguns aspetos, tais como: o modo como este será trabalhado com recurso a estratégias de compreensão na leitura.

Por conseguinte, os professores deverão propor aos alunos a realização de atividades:

- de formulação de hipóteses antes da leitura, para uma melhor compreensão na leitura, pois os alunos ao tentarem prever o tema do texto estão a promover a sua interação perante o texto.

- contemplando os diferentes níveis de compreensão: apreensão das ideias veiculadas pelo texto escrito, identificação das suas ideias principais e a confirmação/infirmação de hipóteses formuladas após a leitura.

- de uso de propostas que implicam o uso da informação recolhida para diversas finalidades.

Consequentemente estas atividades melhorarão, nos alunos, a compreensão na leitura. Mas raramente é estimulado nos alunos.

Seria importante durante o ano lectivo ir realizando avaliações centradas na compreensão na leitura, para avaliar as competências que o aluno já possui e a partir daí planificar atividades para as consolidar e desenvolver e desta forma responder de modo mais eficaz às necessidades dos alunos.

Paralelamente, o professor deverá registar o desenvolvimento do aluno e interpretar esses registos, para que melhor possa adequar as suas práticas pedagógicas e colmatar algumas lacunas detetadas.

Partindo deste estudo, o professor deve repensar e renovar as suas estratégias de ensino que permitem aos alunos o domínio da compreensão na leitura. É importante que conclua, tal como nós, que atividades centradas neste domínio, contribui para a aprendizagem do próprio processo de leitura.

5.3. Limitações do estudo

Como considerações finais ao nosso estudo, apontamos como principais limitações ter sido realizado somente numa turma.

No entanto, pensamos ter ficado demonstrado que com estes alunos existiu um efetivo desenvolvimento de competências ao nível da compreensão na leitura.

Um outro constrangimento que pode ser imputado a este estudo é que se poderia ter realizado, posteriormente, uma segunda experiencia a outra área do saber e, a partir da análise dos dados recolhidos, ter-se acesso a conclusões mais seguras.

Contudo, dado que dispúnhamos de um tempo bastante limitado para desenvolver o nosso projeto, tivemos de optar por trabalhar com uma só turma e fazer uma só intervenção didáctica.

5.4. Sugestões para outros estudos

A realização deste estudo levou-nos a perspetivar alguns desenvolvimentos investigativos, que poderiam decorrer do estudo que levámos a cabo no 1º ciclo do Ensino Básico.

Uma outra direção passaria pela abordagem de outros aspectos do domínio da leitura onde se explorasse outras estratégias, como por exemplo, as actividades promotoras de inferências.

Poder-se-ia ainda contemplar a transversalidade da Língua Portuguesa com outra área curricular disciplinar (Matemática).

Bibliografia (consultada e citada):

- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora
- ALARCÃO, I. (2004). Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 237-302
- ALONSO, L. (coord.), PERALTA, H., ALAIZ, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de “Gestão Flexível do Currículo*. Consultado em 10 de outubro de 2011 em www.dgidec.min-edu.pt
- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANÇÃ, M. H. (2001). Vamos dar aulas em Português. *Noesis*, 59, 38-40
- ANDRADE, A. I., SÁ, C. M. (org.) (2003). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade Aveiro
- ANTÃO, J. (1997). *Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Colecção “Cadernos Correio Pedagógico”. 1ª edição. Porto: Edições ASA
- BARBEIRO, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva (trad.)
- BENAVENTE, A. ROSA, A., COSTA, A. et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CARMO, H. D. A. e FERREIRA, M. M. D. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta
- CARVALHO, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- CASTRO, R., SEQUEIRA, M. F., SOUSA, M. L. D. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho
- CASTRO, R., DIONÍSIO, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas – estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus Editora
- COLOMER, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 159-178). Porto: Edições ASA (trad.)

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (s.d.). *Competências gerais e transversais*. In DEB – Departamento Educação Básica. Consultado em 30 de Outubro de 2011, em <http://.phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/EDUMAT/GESTFLEX/BGERAL:HTM>
- DIONISIO, M. L. (2000). *A construção escolar da comunidade de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina
- DUFAYS, J., VANHULLE, S. (2002). La lecture dans tous ses états. *Enjeux*, 55, 13-27
- GARCIA, F., PÉREZ, J. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever ? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed (trad.)
- GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*, Porto: Edições ASA (trad.)
- JOLIBERT, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA (trad.)
- LOMAS, C. (org.) (2003). *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA (trad.)
- MAGALHÃES, A., ALÇADA, I. (1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Ensino Básico. Competências gerais e transversais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *PISA 2000. Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Relatório Nacional. Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º, 6.º e 9.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2006). *Plano Nacional de Leitura*. Ministério da Cultura e Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. consultado em 31 de outubro de 2011, em www.planonacionaldeleitura.gov.pt/.

- PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- PENNAC, D. (1998). *Como um romance*. Porto: Edições ASA (trad.)
- PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições ASA
- PEREIRA, M. L. A. (2001b). A escrita do “Diário de Leituras” porque há razões para a esrileitura que a razão escolar tem de conhecer. *Palavras*, 18, 19-31
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2.ª ed. Lisboa: Gradiva (trad.)
- SÁ, C. M. (2001). O papel da intercompreensão na formação de professores de Português: o caso específico da leitura e da compreensão de textos escritos. In: *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* Actas do 4.º Encontro Nacional de Professores de Português/Escola Superior de Educação de Lisboa. pp.75-83
- SÁ, C. M. VEIGA, M. (2003). O recurso à intercompreensão na formação de professores de línguas: linhas directrizes no âmbito da leitura e da compreensão escrita. In Mello, C. et all (org.). *Didáctica das Línguas e Literatura em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas/Pé de Página Editores. pp221-225
- SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade Aveiro
- SILVA, M., SÁ, C. M. (2004). Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário. In M. H. A. e Sá et al., *Transversalidades em didáctica das línguas*. (pp. 29-40). Aveiro: Universidade de Aveiro
- SIM-SIM, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.). *A formação para a Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- SIM-SIM, I. (coord). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Colecção “Práticas Pedagógicas”. 1ª ed. Porto: Edições ASA

SIM-SIM, I., DUARTE, I., FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*,
Lisboa: Ministério da Educação

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad.)

VALADARES, L. (2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Cadernos CRIAP, nº 35.
Porto: Edições ASA

WEAVER, Constance. *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge:
Winthrop Publishers. 1980

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – Planos Curriculares dos Ensinos Básico e
Secundário

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho – Diploma Regulamentador da
Avaliação do Ensino Básico

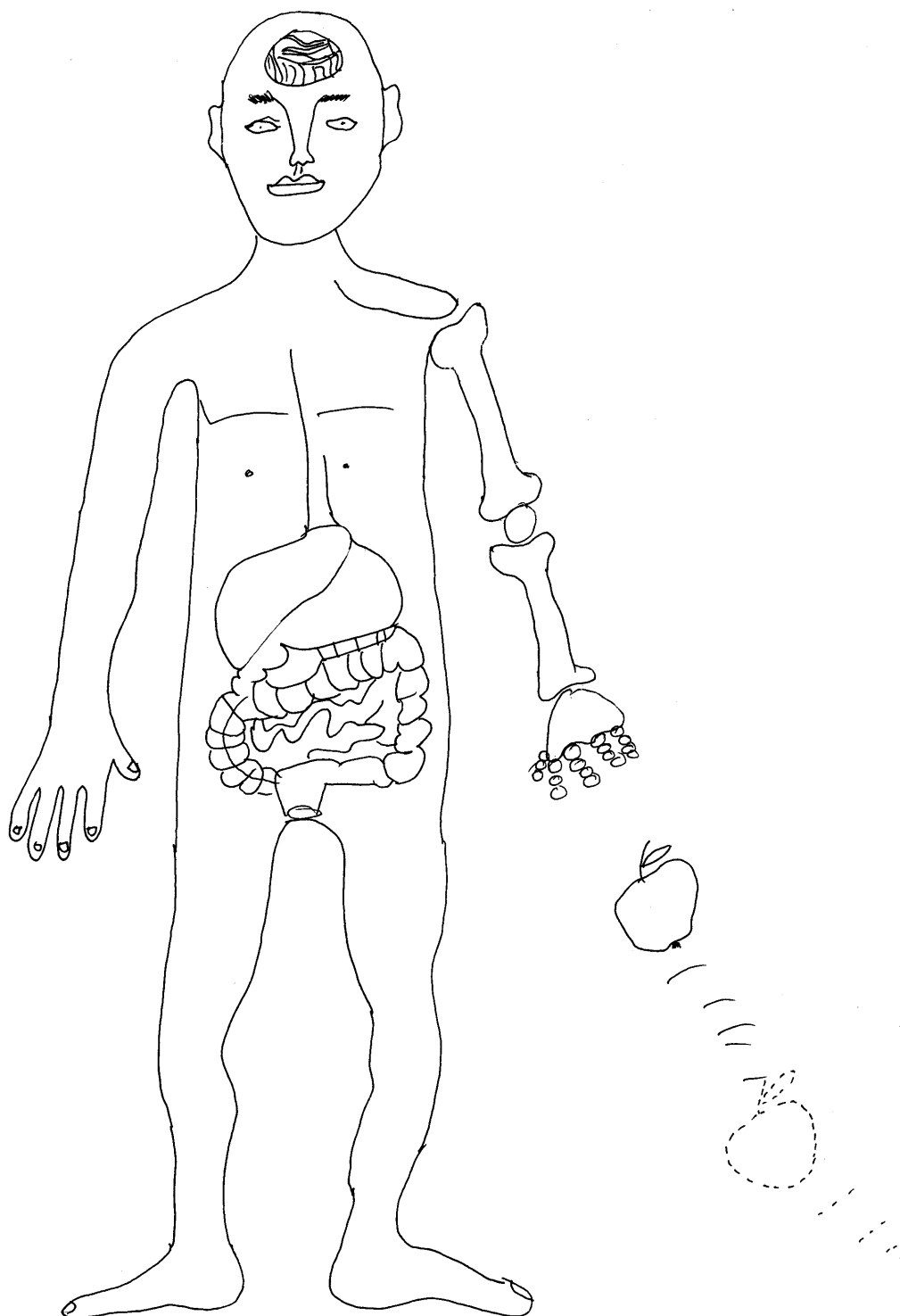
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 e Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho – Diploma Regulamentador da Avaliação
do Ensino Básico

Anexo 1- Caderno de actividades de Língua Portuguesa

ATIVIDADE 1

Vamos pensar:



Ao olhar para o desenho, que ideias penso que o texto conterà?

Eu penso que...	Detalhe/Objecto

Para mim, este texto trata de...?

ACTIVIDADE 2

Vamos ler com atenção:

A Revolta das partes do Corpo

Em tempos que já lá vão... as diferentes partes do corpo indignaram-se com o facto de ter a seu cargo o trabalho de fornecer tudo ao estômago, enquanto este se limitava a usufruir dos prazeres por eles proporcionados.

Revoltadas, as partes do corpo fizeram um pacto: as mãos não mais levariam alimentos à boca; a boca não receberia os alimentos; os dentes não os triturariam... Dito e feito, a greve foi geral e o resultado?... (Está-se mesmo a ver!) Sem alimentos, o corpo começou a definhar e caiu em extrema fraqueza.

Nesse dia, todas as partes do corpo compreenderam que a função do estômago era importante e que os alimentos que ele digeriria eram reencaminhados para elas, gerando energia e força. Se um órgão se recusasse a fazer a sua tarefa, poria em causa o bom funcionamento do organismo como um todo.

Conto popular adaptado

Vamos tomar notas:

... a partir do diálogo relativo ao reconto do texto lido.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ACTIVIDADE 3

Vamos pensar novamente:

Eu pensava que...	... mas afinal era!	Enunciado

Com esta actividade, o que pudeste verificar?

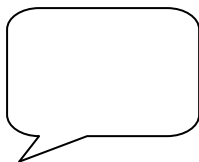
ACTIVIDADE 4

Vamos desenhar e escrever:

Em grupo, vais construir uma banda desenhada sobre esta história.

Para te ajudar, damos-te alguma informação:

Na banda desenhada podes encontrar vários tipos de balões.



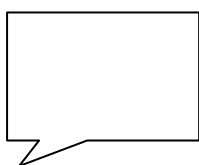
Balão de fala



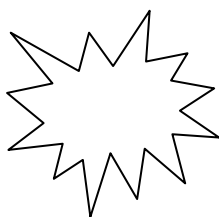
Balão de fala



Balão de pensamento



Balão de fala



Balão de fala em voz muito alta



Balão de fala em voz muito baixa

Anexo 2- Caderno de actividades de Estudo do Meio/Bloco Sistema digestivo

ACTIVIDADE 1

Vamos pensar:

1. Hoje vamos estudar... o tema?

2. O que eu *sei/penso* sobre o sistema digestivo?

ACTIVIDADE 2

Vamos ler com atenção:

Sistema digestivo humano

A **digestão** é um conjunto de processos em que o nosso corpo transforma os alimentos em nutrientes, prontos a serem usados pelas células.

É na **boca** que os alimentos sofrem as primeiras transformações, com a ajuda dos dentes e da língua, os alimentos são triturados em pedaços suficientemente pequenos para serem engolidos. Como é que isso acontece?

As **glândulas salivares** lançam **saliva** na cavidade bucal. A **saliva** contém uma substância que lubrifica a boca e humedece o alimento.

A língua, os dentes e a saliva misturam e transformam os alimentos formando o **bolo alimentar**. Depois de formado, o bolo alimentar passa da boca para a **faringe**, onde desce para o **esófago** cujas paredes se contraem, empurrando o bolo alimentar para o **estômago**.

O **estômago** é um órgão em forma de saco situado a seguir ao esófago. O estômago é revestido internamente por uma camada espessa, com pregas onde se encontram as **glândulas gástricas** que produzem o **suco gástrico**.

O bolo alimentar mistura-se com o suco gástrico e forma uma pasta líquida que se chama **quimo** e que em seguida passa para o **intestino delgado** que é um tubo com cerca de seis metros.

No **intestino delgado**, o **quimo**, com a ajuda dos sucos produzidos no **fígado**, **pâncreas** e no **intestino**, forma o **quilo** – produto final da digestão no intestino.

É através da parede do intestino delgado que as substâncias nutritivas passam para o sangue, as substâncias que não são absorvidas passam para o **intestino grosso** e são expelidas pelo **ânus** na forma de **fezes**.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ACTIVIDADE 3

Vamos pensar novamente:

[illegible]

ACTIVIDADE 4

Vamos desenhar e escrever:

1. Vou desenhar o sistema digestivo.
2. Vou legendar o meu desenho.
3. Vou escrever um pequeno texto sobre as funções do sistema digestivo.

Texto

Anexo 3- Caderno de actividades de Estudo do Meio/Bloco Sistema Alimentação saudável

ACTIVIDADE 1

Vamos pensar:

O que eu ***sei/penso*** sobre o que é uma alimentação saudável?

ACTIVIDADE 2

Vamos ler com atenção:

Regras de uma alimentação saudável

Para fazeres uma **alimentação saudável** deves seguir as indicações que a **roda dos alimentos** te sugere.

Os alimentos estão agrupados em famílias de acordo com as suas **semelhanças nutricionais**, obtendo-se um esquema circular designado por *roda dos alimentos* e composto por fatias correspondentes aos diferentes **grupos de alimentos**.

O tamanho diferente de cada fatia corresponde à proporção em que os alimentos de cada grupo devem contribuir dia-a-dia para uma alimentação equilibrada.



Para uma alimentação saudável deves seguir as seguintes regras:

1 – Comer diariamente alimentos dos vários grupos, na proporção com que estão representados na roda dos alimentos.

2 – Não falhar nenhum deles, nem exagerar.

3 – Variar o mais possível de alimentos dentro de cada grupo.

Assim, a alimentação será completa, quando todos os dias se comer alimentos dos vários grupos. Será equilibrada, se for respeitada a proporção de peso entre todos os grupos de alimentos. Será tanto mais rica, quanto mais se variar de alimentos dentro de cada grupo.

Os alimentos que comemos precisam de ser transformados em substâncias nutritivas que são levadas a todas as partes do corpo através do sangue.

Essa transformação chama-se **digestão** e é realizada pelo **sistema digestivo**.

This image shows a full page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper or a template for writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

ACTIVIDADE 3

Vamos pensar novamente:

[illegible]

ACTIVIDADE 4

Jogo As refeições do Barnabé

Material

5 ementas (uma para cada grupo de trabalho)

Instruções

1. Um representante de cada grupo vai à secretária da professora buscar uma ementa, escolhida ao acaso.
2. Com os seus colegas de grupo, vai:
 - Analisar a ementa, verificando se é saudável;
 - Encontrar argumentos para justificar a opinião do grupo sobre a ementa analisada;
 - Alterar a ementa para a tornar saudável, caso não o seja.
 - Reescrever o texto da ementa e decorar a gosto.

Nota:

Todas as ementas serão reunidas num livro, que será exposto no refeitório da escola.

Vou justificar a nossa opinião:

Vou escrever de novo a ementa:
